



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DILVANO LEDER DE FRANÇA

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DILVANO LEDER DE FRANÇA

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à  
obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Corrêa Domingues

CURITIBA

2016





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DILVANO LEDER DE FRANÇA**, intitulada: "PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES DIANTE ÀS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação.

CURITIBA, 17 de Agosto de 2016.

Profª SORAYA CORRÊA DOMINGUES  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Profª MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS Avaliador Interno (UFPR)

Profª ELENOR KUNZ Avaliador Externo (UFSC)

Profª SIMONE RECHIA Avaliador Externo (UFPR)

Dedico esse trabalho à minha mãe Ines Leder de França, ao meu pai Valdenir Constante de França, ao meu irmão Giuliano Leder de França, à minha namorada Rhasmyne Tatiane de Freitas Costa, e aos meus professores do Programa, em especial à minha orientadora, professora Soraya Corrêa Domingues.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre esteve presente em cada momento da minha vida, me iluminando e trilhando meus caminhos a esta conquista, me fortalecendo a cada momento de estudo, me transformando em uma pessoa cada vez mais forte diante de cada dificuldade que encontrei.

À minha família, em especial à minha mãe, Ines Leder de França, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando a estudar, e me incentivando a seguir em frente e acreditar em meus sonhos.

Ao meu pai, Valdenir Constante de França, que deste cedo me ensinou o certo e o errado, me instruindo sobre os valores da honestidade, do caráter, da humildade e da responsabilidade.

Ao meu irmão e melhor amigo, Giuliano Leder de França, companheiro em minhas aventuras, ao qual tenho o prazer de compartilhar não somente da mesma profissão, mas também de momentos incríveis em contato com a natureza.

Aos meus avós, que contribuíram em minha formação, com seus ensinamentos e valores.

À minha namorada, Rhasmyne Tatiane de Freitas Costa, a qual esteve sempre ao meu lado, sendo minha companheira nos momentos mais difíceis, e compreensiva em minhas ausências para estudos.

À todos os meus professores e professoras, pelos seus ensinamentos, os quais contribuíram na minha formação.

Aos meus amigos, aos quais posso compartilhar de agradáveis e bons momentos.

Aos professores do Programa, os quais, com certeza, contribuíram em minha formação e construção desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, os quais, além da amizade, pudemos compartilhar conhecimentos, dúvidas e angústias, mas acima de tudo, das alegrias e conquistas.

Ao professor Elenor Kunz, que além de contribuir como professor na banca de qualificação, pode, por meio de seus estudos, esclarecer e motivar o presente estudo.

À professora Marília Torales, que acreditou em meu projeto na banca de entrevista de seleção para o Programa, além de contribuir na elaboração deste estudo como professora na disciplina de Docência e Pesquisa, e por meio da banca de qualificação, trazendo considerações relevantes a este estudo.

À professora Simone Rechia, a qual aceitou fazer parte da banca de qualificação e defesa, trazendo excelentes considerações a este estudo, além das contribuições significativas a esta pesquisa, por meio da disciplina Lazer, Esporte e Cidade.

Ao professor Ricardo Archer, por além de aceitar fazer parte da banca de qualificação, me acolheu profissionalmente como professor no Curso de Educação Física da Uniandrade, contribuindo significativamente em meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

À professora Aline Azzolin, que me informou sobre as inscrições para o Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino.

Às professoras Ariana Zem e Cristiane Rautt, que me apoiaram profissionalmente num momento que eu mais precisava.

Aos meus colegas professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os quais me apoiaram a seguir em frente no Mestrado, mesmo diante de todas as dificuldades e problemas.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que permitiu a continuidade deste estudo quando o tempo se tornou insuficiente.

E, em especial à minha orientadora, professora Soraya Domingues, que acreditou em mim e em meu projeto, oportunizando a realização deste sonho. Obrigado!

"Quando sou franco, então é que sou forte"

Apóstolo Paulo



## RESUMO

A presente pesquisa analisa possibilidades de vivências e experiências das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física. O estudo privilegiou o diálogo entre as Práticas Corporais de Aventura, a Educação Física e a Educação Ambiental, destacando as relações entre o ser humano e Ambiente, buscando responder a problemática: É possível a vivência das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física escolar na Dimensão da Educação Ambiental, e quais os limites, possibilidades e contribuições que essas práticas podem revelar sendo desenvolvidas no ambiente escolar? O objetivo geral foi compreender os limites, possibilidades e contribuições das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Com base na fenomenologia, enquanto compreensão filosófica, o estudo se classifica como pesquisa qualitativa social, seguindo os seguintes passos metodológicos: análise bibliográfica e documental, pesquisa participante e análise de dados das aulas desenvolvidas. Os participantes da pesquisa foram alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e entre outros participantes da comunidade escolar envolvida. A turma escolhida contava com 30 alunos, entre 9 e 10 anos, sendo 15 alunos do gênero masculino e 15 alunos do gênero feminino. A revisão bibliográfica e análise documental foram realizadas em diversas fontes, tais como livros, artigos em periódicos especializados, diretrizes e parâmetros legais e bases eletrônicas de dados, com a finalidade de compreender os assuntos relacionados as Prática Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física escolar. Para adquirir os dados foram organizadas aulas na disciplina de Educação Física, visando vivência das Práticas Corporais de Aventura por meio das modalidades de corrida de orientação, *slackline*, arvorismo, *parkour* e skate. As análises dessas aulas foram feitas a partir de questionário semiaberto, relatórios de campo e relato escrito dos estudantes. Os dados foram analisados e interpretados a partir da identificação de categorias e da formulação de temas interconectados de análise conforme informações fornecidas pelos participantes. Os resultados da pesquisa revelam que a Educação Física, enquanto um campo de atuação profissional pode contribuir com ações ambientais, modificando a relação ser humano e natureza, na Dimensão da Educação Ambiental em suas aulas, de modo crítico, democrático, emancipatório e transformador.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Física. Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade. Práticas Corporais de Aventura.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyse the possibilities of Practice Body Adventure in Environmental Education Scope in a school Physical Education. The study favored the dialogue between Practice Body Adventure, Physical Education and Environmental Education, highlighting the relationship between humans and the environment. The purpose is answer the problem: Is possible the experience of Body Practices Adventure in the classes of Physical Education in Dimension environmental Education? What are the limits, possibilities and contributions that the development of this practices may prove in the school environment? The overall objective was to understand the limits, possibilities and contributions of Practice Body Adventure in Environmental Education Scope in Physical Education classes in a class of 5th grade of Elementary School in a Teaching Municipal Network School in Curitiba. Based on phenomenology, as a philosophical understanding, the study is as a social qualitative research and following these methodological steps: bibliographical and documentary analysis, participatory research and analysis of data from developed classes. The participants of this research were students at 5th grade of Elementary School and other participants of the school community involved. The class had 30 students (15 students were male and 15 female) between 9 and 10 years average. The theoretical basis and the documentary analysis realized were according to several sources such as books, articles in specialized journals, guidelines, legal parameters and electronic databases, in order to understand the issues related to Adventure Body Practice in Dimension Environmental Education in of Physical Education lessons. The data collected in Physical Education classes were in order to experience the Practices Body Adventure through the orienteering, slackline, tree climbing, parkour and skateboarding. The analysis of classes made from semi-open questionnaire fields reports and written account of students. The interpreted data were by identifying categories and formulation of interconnected themes of analysis according to information provided by the participants. The results reveal that Physical Education can contribute to Environmental actions, modifying the relationship between human and nature, Environmental Education Scope in their classes, critically, democratic, emancipatory and transformative.

Key words: Environmental Education. Physical Education. Elementary School. Interdisciplinarity. Practice Body Adventure.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 1 - A RELAÇÃO SER HUMANO COM A NATUREZA.....  | 62  |
| FIGURA 2 - MAPA CONCEITUAL DAS IMPLICAÇÕES QUE ENVOLVEM AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA..... | 82  |
| FIGURA 3 - BAIRRO DA LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA.....  | 105 |
| FIGURA 4 - MAPA DO ENTORNO DA ESCOLA.....  | 107 |
| FIGURA 5 - VISTA AÉREA DA ESCOLA.....  | 107 |
| FIGURA 6 - PRÁTICA DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO.....   | 113 |
| FIGURA 7 - EQUIPAMENTO DO SLACKLINE.....   | 114 |
| FIGURA 8 - CRIANÇA PRATICANDO ARVORISMO.....   | 115 |
| FIGURA 9 - CROQUI DO PARQUE BARIGUI.....   | 121 |
| FIGURA 10 - MAPAS DA ESCOLA CONFECCIONADOS PELOS ALUNOS.....   | 153 |



## LISTA DE IMAGENS

|   |     |
|---|-----|
| IMAGEM 1 - QUADRA ESPORTIVA COBERTA.....  | 108 |
| IMAGEM 2 - QUADRA ESPORTIVA DESCOBERTA.....   | 109 |
| IMAGEM 3 - QUADRA DE VOLEIBOL.....  | 109 |
| IMAGEM 4 - BOSQUE, PARQUINHO E SALA AMBIENTE.....   | 110 |
| IMAGEM 5 - ESPAÇOS ALTERNATIVOS.....  | 110 |
| IMAGEM 6 - ALUNO VIVENCIANDO A PRÁTICA DO SKATE.....  | 135 |
| IMAGEM 7 - ALUNAS EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES CORPORAIS NA PRÁTICA DO SKATE.....                       | 135 |
| IMAGEM 8 - ALUNO VIVENCIANDO A PRÁTICA DO PARKOUR.....  | 138 |
| IMAGEM 9 - ALUNO VIVENCIANDO A PRÁTICA DO PARKOUR.....  | 138 |
| IMAGEM 10 - VIVÊNCIA DO SLACKLINE EM AULA DE CAMPO NO PARQUE BARIGUI.....                               | 141 |
| IMAGEM 11 - COOPERAÇÃO ENTRE AS ALUNAS NA PRÁTICA DO PARKOUR.....                                       | 144 |
| IMAGEM 12 - PROTAGONISMO DOS ALUNOS NA PRÁTICA DO SKATE.....  | 145 |
| IMAGEM 13 - ALUNA PRATICANDO O SKATE.....   | 146 |
| IMAGEM 14 - ALUNA PRATICANDO O PARKOUR.....   | 147 |
| IMAGEM 15 - TRABALHO EM EQUIPE NA PRÁTICA DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO.....                                 | 148 |
| IMAGEM 16 - COOPERAÇÃO NA PRÁTICA DO SLACKLINE.....   | 149 |
| IMAGEM 17 - ALUNOS PRATICANDO O SLACKLINE NO PARQUE BARIGUI....   | 149 |
| IMAGEM 18 - ALUNA VIVENCIANDO A PRÁTICA DO PARKOUR.....   | 156 |
| IMAGEM 19 - ALUNA VIVENCIANDO A PRÁTICA DO PARKOUR.....   | 156 |
| IMAGEM 20 - ALUNO EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES CORPORAIS NA PRÁTICA DO SKATE.....                       | 164 |
| IMAGEM 21 - COLABORAÇÃO ENTRE AS ALUNAS EM PRÁTICA DO SLACKLINE NA AULA DE CAMPO NO PARQUE BARIGUI..... | 166 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| TABELA 1 - QUADRO DE CATEGORIAS COM RESPECTIVAS NUMERAÇÕES NO<br>TEXTO..... | 123 |
|---|-----|

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 - QUAIS SÃO AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA QUE VOCÊ CONHECE?.....     | 127 |
| GRÁFICO 2 - QUAIS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA VOCÊ REALIZA OU JÁ REALIZOU?..... | 129 |



## **LISTA DE SIGLAS**

AFAN - Atividades Físicas de Aventura na Natureza  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EUA - Estados Unidos da América  
GPS - Global Positioning System  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
SMME - Secretaria Municipal do Meio Ambiente  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | 17  |
| 1.1 PROBLEMA   | 19  |
| 1.2 OBJETIVOS  | 20  |
| 1.2.1 Objetivo Geral   | 20  |
| 1.2.2 Objetivos Específicos  | 20  |
| 1.3 JUSTIFICATIVA  | 20  |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>   | 31  |
| 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA   | 31  |
| 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA                           | 34  |
| 2.2.1 Características, Classificações e Modalidades das Práticas Corporais de Aventura             | 39  |
| 2.3 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA                                 | 43  |
| 2.4 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E OS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR       | 51  |
| 2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física Para o Ensino Fundamental               | 53  |
| 2.4.2 Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba                              | 54  |
| 2.5 A RELAÇÃO SER HUMANO E AMBIENTE POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA                    | 56  |
| 2.6 A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA                                     | 74  |
| 2.7 DESAFIOS DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O PROFESSOR | 85  |
| 2.8 NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  | 94  |
| <b>3 METODOLOGIA</b>   | 98  |
| 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA  | 98  |
| 3.2 A LENTE TEÓRICA DA PESQUISA  | 99  |
| 3.3 PASSOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER O FENÔMENO   | 102 |
| 3.4 DADOS DA PESQUISA VIVENCIADA   | 105 |
| 3.4.1 Local da Pesquisa  | 105 |

|   |            |
|---|------------|
| 3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....   | 111        |
| 3.6 AS ATIVIDADES SELECIONADAS PARA AS VIVÊNCIAS .....  | 112        |
| 3.6.1 Corrida de Orientação .....   | 113        |
| 3.6.2 Slackline .....   | 114        |
| 3.6.3 Arvorismo .....   | 116        |
| 3.6.4 Parkour.....  | 116        |
| 3.6.5 Skate .....   | 117        |
| 3.7 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NAS AULAS .....  | 117        |
| <b>4 ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS .....</b>   | <b>123</b> |
| 4.1 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À TEMÁTICA DAS AULAS.....                                       | 126        |
| 4.1.1 Conhecimentos Prévios dos Alunos em Relação às Práticas Corporais de Aventura.....                        | 127        |
| 4.1.2 Conhecimentos Prévios dos Alunos em Relação ao Tema Meio Ambiente ...                                     | 131        |
| 4.2 INTENCIONALIDADE E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS .....  | 132        |
| 4.3 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....                                    | 137        |
| 4.3.1 A relação entre os Alunos e o Ambiente .....  | 138        |
| 4.3.2 As Práticas Corporais de Aventura como Possibilidade de Cooperação e Mudanças de Atitudes.....            | 144        |
| 4.4 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A INTERDISCIPLINARIDADE .....   | 152        |
| 4.5 LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DAS ANÁLISES DOS DADOS .....  | 155        |
| 4.5.1 Limites com os Quais a Pesquisa se Deparou .....  | 155        |
| 4.5.1.1 Materiais específicos.....  | 156        |
| 4.5.1.2 Espaços para as práticas .....  | 158        |
| 4.5.1.3 Concepção da direção, equipe pedagógica, professores e alunos .....                                     | 159        |
| 4.5.1.4 Riscos e imprevisibilidade das práticas .....   | 160        |
| 4.5.1.5 Tempo para vivência das práticas .....  | 161        |
| 4.5.2 Possibilidades para Vivência das Práticas Corporais de Aventura nas Aulas de Educação Física Escolar..... | 164        |
| 4.5.3 Contribuições desta Pesquisa .....  | 166        |

|  |     |
|--|-----|
| 4.5.3.1 Contribuições das Práticas Corporais de Aventura na formação dos alunos .....  | 166 |
| 4.5.3.2 Contribuições desta pesquisa na formação continuada dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ..... | 168 |
| 4.5.3.3 Contribuições desta pesquisa na formação do pesquisador .....  | 169 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 170 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 181 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 192 |
| APÊNDICE 1 - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES.....   | 192 |
| APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....  | 193 |
| APÊNDICE 3 - MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO .....   | 195 |
| APÊNDICE 4 - MODELO PARA RELATO SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA.....  | 197 |
| APÊNDICE 5 - MAPA DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA QUADRA.....  | 198 |
| APÊNDICE 6 - PRISMAS.....  | 199 |
| APÊNDICE 7 - MAPA DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA .....   | 200 |
| APÊNDICE 8 - CARIMBOS E CARTÃO DE CONTROLE.....  | 202 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 204 |
| ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....   | 204 |
| ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....  | 209 |
| ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO .....  | 217 |
| ANEXO 4 - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA .....  | 219 |

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano, sendo parte da natureza, sempre esteve em contato com a mesma, seja para viver, caçar, explorar, ou mesmo numa caminhada ao fim de tarde num parque no centro de uma agitada cidade. O fato é que estamos em constante contato com os elementos naturais: o ar, a água, as plantas, os animais. Entretanto, com o passar dos tempos, o ser humano criou uma relação de distanciamento com a natureza, se transformando numa espécie urbana.

Porém, motivado pela retomada da sua relação com o meio natural, o ser humano volta seu olhar para a natureza, considerando-a como uma possibilidade de fuga do cotidiano intenso das cidades. E o faz por meio de passeios, trilhas e acampamentos, turismo e até mesmo através práticas esportivas na natureza de caráter predatório, com a finalidade da busca do sentimento de prazer, do lúdico, de qualidade de vida e lazer. Subir uma montanha ou explorar uma trilha em meio à mata já não é mais um instinto de sobrevivência, mas um propósito de liberdade e desafio.

Nas últimas décadas, práticas esportivas em meio à natureza conquistaram novos adeptos, o que provocou um aumento do número de participantes de Atividades de Aventura na natureza. Alguns elementos – como meios de comunicação instantâneos, GPS (*Global Positioning System*), equipamentos técnicos sofisticados para práticas específicas de aventura e o aumento do número de guias e instrutores especializados em tais práticas – colaboram para isso, assim como auxiliam no descobrimento de novos lugares e oportunidades para a realização dessas práticas.

Vários são os fatores que motivam a realização dessas práticas, os quais serão abordados neste estudo. Entretanto, o elemento relevante na escolha por essas práticas é o contato com a natureza. Não apenas de modo reprodutivista das atividades que buscam a natureza como fuga da vida urbana, mas sim como uma opção de turismo, lazer, recreação e atividade física conscientes de si e do meio, mesmo que este Ambiente seja urbano e artificial, como, parques, praças, clubes, academias e escolas.

Visto o crescimento dessas práticas, é fundamental que este tema seja discutido pela Educação Física, já que se trata de uma Prática Corporal em ascensão na sociedade. Sendo assim, essa pesquisa buscou na literatura da área

específica e por meio da vivência em Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física – corrida de orientação<sup>1</sup>, *slackline*<sup>2</sup>, arvorismo, *parkour*<sup>3</sup> e o skate – utilizar dos vários espaços da escola. O objetivo desse direcionamento é utilizar o espaço escolar como referência na prática e transformação didático-pedagógica dessas modalidades, de modo a privilegiar a formação e transformação do pensamento não apenas dos envolvidos diretamente nas aulas de Educação Física, mas a comunidade escolar como um todo, proporcionando aos estudantes e professores.

As vivências e experiências de atividades fora da sala de aula, em contato com outros ambientes de aprendizagem, proporciona o conhecimento de si e do mundo, da sua natureza e da natureza externa, o seu meio, conhecendo diversos espaços urbanos, como possibilidade para reflexão do pensar "com" os outros e não somente "sobre" os outros, ressignificando desta forma as atividades em natureza para Práticas Corporais na Dimensão da Educação Ambiental<sup>4</sup>.

Vários são os fatores que motivaram uma pesquisa com este tema. Primeiramente, o fator motivador foi a afinidade do pesquisador deste estudo com as Práticas Corporais de Aventura, pois, desde a infância, teve contato com a natureza por meio de brincadeiras de subir em árvores, caminhada em meio a natureza, andar de bicicleta em meio a trilhas, além do contato com rios e vivências em grutas e montanhas.

Esta afinidade tornou-se ainda maior com o curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, realizado entre 2008 e 2012, com experiências de

---

<sup>1</sup> A Corrida de Orientação, ou simplesmente Orientação, é uma Prática Corporal de Aventura que usa a própria natureza como campo de jogo. É uma modalidade em que o praticante tem que passar por pontos de controle marcados no terreno, no menor tempo possível, com o auxílio de um mapa e de uma bússola.

<sup>2</sup> *Slackline* é uma atividade em que o praticante se equilibra sobre uma fita elástica esticada entre dois pontos fixos, o que permite ao praticante andar e fazer manobras por cima. Algumas variações de *Slackline* incluem *Waterline* (*Slackline* sobre água) e *Highline* (*Slackline* em grandes alturas, como por exemplo, montanhas e pontes), dentre outras variações.

<sup>3</sup> *Parkour* é considerado uma atividade que inclui transposição de obstáculos do seu ambiente, como escalar muros, equilibrar em corrimãos, ou saltar sobre vãos. Porém, mais do que isso, é a incessante busca pelo desenvolvimento da autonomia do corpo e mente sobre os desafios do cotidiano.

<sup>4</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental, no Art. 2º, a Educação Ambiental é uma dimensão da Educação, uma vez que "é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental" (BRASIL, 2012b, p. 2). Nesse sentido Domingues (2011) formula, na sua tese de doutoramento, proposições pedagógicas para aproximações entre a Educação Física e a Educação Ambiental, constituindo uma proposta de formação humana na Dimensão da Educação Ambiental.

contato com a natureza através de atividades em trilhas e caminhadas ecológicas, montanhismo, exploração de grutas e cavernas, surfe, ecoturismo, entre outras atividades em contato com o Ambiente<sup>5</sup>. Vivências essas que motivaram a inserção dessas práticas nas aulas de Educação Física, como professor em uma escola da Rede Estadual na região metropolitana de Curitiba, com turmas de Ensino Fundamental e Médio, procurando incluir atividades de caminhadas ecológicas, com vivências em trilhas, rios e cachoeiras.

A partir da análise das contribuições que tais vivências poderiam promover para os alunos, surgiu então a necessidade de pesquisar sobre o tema, que até então, poucas informações detinha. O pesquisador iniciou, então, em 2013, o curso de especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral). Seu tema de pesquisa desde então foi "Consciência ambiental e sustentável nas aulas de Educação Física através da integração entre esporte e natureza"<sup>6</sup>. Este estudo apontou que tais modalidades poderiam contribuir no processo de consciência ambiental de alunos de Ensino Fundamental e Médio, surgindo uma necessidade de aprofundamento do tema. Sendo assim, a construção e motivação desta temática surgiram do diálogo entre a teoria e a prática, as quais sempre deixaram questões a serem respondidas e conseqüentemente geraram a necessidade de um maior aprofundamento teórico/prático.

## 1.1 PROBLEMA

As Práticas Corporais de Aventura originalmente são realizadas em ambientes naturais. Porém, atualmente, são vivenciadas também em Ambientes urbanos, o que as transforma em possibilidade de vivência no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física. Com base nesse quadro, surge o problema dessa pesquisa: É possível a vivência das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física escolar na Dimensão da Educação Ambiental, e quais os limites,

---

<sup>5</sup> Neste trabalho vamos considerar o conceito de ambiente como possibilidade de relação ser humano e seu entorno, entendendo não apenas como um meio para usufruir das riquezas e energias ambientais, mas sim como o ser humano parte integrante deste meio. Em alguns casos, como citação de documentos ou trechos do texto que fazem referências ao conceito de Meio Ambiente, mantivemos este termo, pois é desta forma que ele é tratado em alguns documentos oficiais da Educação e da Educação Ambiental.

<sup>6</sup> Os resultados obtidos no estudo podem ser analisados no artigo "Consciência ambiental e sustentável nas aulas de Educação Física através da integração entre esporte e natureza", disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd199/consciencia-ambiental-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>.

possibilidades e contribuições que essas práticas podem revelar sendo desenvolvidas no ambiente escolar?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Compreender os limites, possibilidades e contribuições pedagógicas das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- Analisar as possíveis relações pedagógicas entre Educação Física escolar e Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental;
- Estabelecer relações entre os documentos nacionais e regionais sobre Educação Física, Educação Ambiental e Práticas Corporais de Aventura;
- Analisar as vivências e experiências das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física com base em categorias específicas.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

O século XX foi palco de uma grande revolução cultural que cresceu ainda mais no século XXI. Graças a diversas transformações, vivemos em uma cultura que cada vez mais sofre as interferências das tecnologias de comunicação. Hoje, a sociedade da informação indica novas direções principalmente à indústria do lazer e do entretenimento, que fornece as pessoas muito mais que diversão e porções rigorosamente quantificadas de fantasias, desejos e euforia, pois serve para consolar o extremo empobrecimento da vida social, cultural e emocional por meio de



um contínuo consumo das mercadorias, rotuladas como novidades e espetáculo (MARINHO, 2004).

As tecnologias sempre trouxeram grandes avanços para a sociedade, em várias áreas do conhecimento, inclusive na Educação. Entretanto, as tecnologias, em meio a tantos avanços e contribuições, também trouxeram consequências, as quais não serão expostas com o propósito de crítica, mas com o objetivo de reflexão.

Muitos estudos e autores tem se preocupado com as consequências da modernidade em relação a inserção das tecnologias da informação na sociedade e as influências que exercem sobre as relações sociais. Neste sentido esta justificativa foi construída com base nas ideias dos seguintes autores: Hall (1997); Hall (1986); Bondía (2002); Giroux (1993); Giddens (1991); Bauman (2001); Certeau (2012); Leff (2009) e Morin (2000).

Giroux (1993), ao abordar o tema do pós-modernismo, relaciona-o: a) com as mudanças proporcionadas pela influência tecnológica dos meios de comunicação em massa; b) as mudanças nas condições de produção do conhecimento científico por meio das tecnologias avançadas, com textos eletrônicos entre outros recursos, produzindo novas formas de organização social (LYOTARD, 1984 *apud* GIROUX, 1993), e c) com as mudanças radicais de produção no desenvolvimento de tecnologias e no processo de globalização, que criam novas formas de fragmentação numa sociedade capitalista (GIROUX, 1993).

Hall (1986) chama este processo de tirania do novo. É gerado um mundo do espetáculo, cuja consequência é a transformação do cotidiano em consumo que ocorre por meio do ruído na transmissão das informações que são consumidas pelas massas. Esses ruídos podem ser considerados como signos estruturados, que comunicam ideias e significados sem profundidade racional e estabelecem na sociedade e nos sujeitos novas posições e identidades, uma vez influenciados por tipos específicos de valores e comportamentos. Essa dinâmica institui a crise entre o real e o imaginário (GIROUX, 1993).

Em virtude dessa transformação, estamos na constante busca em encontrar sentido nessas ideias (informações), estabelecendo um real entre nosso cotidiano e os aspectos de conceitos de valores, crenças, necessidades e prioridades que nos foram transmitidos, por meio das mais diversas mídias, que nos estocam de

informações a cada dia. Esses "dispositivos de identificação desrealizam o real" (LARROSA, 2014, p. 111).

Somos influenciados por imagens de prioridades que muitas vezes não podem ser conciliadas com nosso real, com aquilo que nos rodeia, e, conforme interagimos com essas informações que são cada vez mais transmitidas em forma de rede, geramos em nós mesmos a ilusão de ausência, de necessidade e obrigação em nos tornar aquilo que as informações dizem que devemos ser. Já não nos contentamos em ser. Não é o bastante. A prioridade é ter e consumir.

As mídias eletrônicas, por exemplo, "o rádio, a TV e a imprensa, [...] constituem a grande fonte de informações que a maioria das crianças e das famílias possui sobre o meio ambiente" as quais propõe e estimulam "valores insustentáveis de consumismo, desperdício, violência, egoísmo, desrespeito, preconceito, irresponsabilidade e tantos outros" (BRASIL, 1997b, p. 25).

Os valores transferidos pela mídia partem de um emissor para um destinatário e estão incorporados a um discurso, que é direcionado a vários públicos de maneira específica (CERTEAU, 2012). Para isso, são utilizados toda a sorte de recursos tecnológicos, porém, para cada público, uma linguagem diferente. Portanto, como sujeitos inseridos numa sociedade, e não à margem dela, não há uma simples saída para fugir deste fenômeno. Mas, esta reflexão provoca a criticidade para analisar tais ocorrências sociais proporcionadas pela inclusão desses veículos de comunicação. É preciso atingir a compreensão do nosso papel como indivíduos emancipados neste processo, mas não à margem dele.

Com o auxílio das mídias, a sociedade moderna se especializou em transformar a cultura em espetáculo. Isto é, os espetáculos são organizados por promotores culturais, instituídos pelos poderes econômicos, transformando, assim, o povo em público (CERTEAU, 2012), em plateia, que fica sentada assistindo a cultura acontecer, consumindo uma cultura globalizada, mundializada (ORTIZ, 2000 *apud* MARINHO, 2009). Com base nessa vertente, os indivíduos são concebidos como não-agentes. Contudo, são, na verdade, protagonistas de uma cultura instituída pelo povo, com suas crenças, costumes, saberes, valores locais como saberes culturais e direito de existência dos povos e características particulares de cada região.

A cultura não deve, ou não deveria, levar em consideração somente aspectos globais, mas sim levar em consideração que a cultura, em sua essência, se dirige as

características de um determinado local, uma cultura em si mesmo, não uma cultura no singular.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p. 56).

Essas mudanças na concepção de cultura sobrevêm como reflexo das transformações com que a sociedade pós-moderna passa influenciada pelos meios de comunicação em massa. Para conceituar essas transformações pela qual passa a sociedade na era moderna, Bauman (2001) denomina os aspectos que envolvem as tecnologias da pós-modernidade de "modernidade líquida". O filósofo descreve a modernidade com o termo líquido, sendo essa a qualidade daquilo que ganha formato com facilidade, porém não tem solidez em suas características.

Com base nessa conceptualização oferecida pelo estudioso, pode ser observado que, hoje, a circulação e troca de informações ocorrem em alta velocidade por meio das tecnologias da informação e pela mídia, que utiliza dessas tecnologias para difundir ideias e marketing de produtos. Essa dinâmica motiva a necessidade do consumismo tanto de produtos e ideias quanto a aquisição de equipamentos tecnológicos facilitadores de comunicação e informação. Estes aspectos estabelecem transformações sociais por meio da mudança de uma cultura local por uma cultura global (HALL, 1997).

Giddens (1991) destaca o fato de que, por meio das mídias eletrônicas, estamos familiarizados com eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de onde vivemos. Um claro exemplo das alterações nas relações sociais provocadas pelos eletrônicos é que uma pessoa falando com outra pelo telefone está mais próxima e ligada a esta do que a outro indivíduo na mesma sala. Relações íntimas podem ser mantidas virtualmente com outros indivíduos em qualquer lugar do mundo. Em contrapartida, uma pessoa que se encontra no outro da rua é considerada como uma estranha (GIDDENS, 1991).

Para Bauman (2001, p. 17) "a velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação", no qual "o poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico" (BAUMAN, 2001, p. 19). Para o autor, a pós-

modernidade é marcada pela instantaneidade, que ultrapassa os limites territoriais, ou seja, podemos separar o espaço e o tempo, tratando-os em categorias distintas, contribuindo na substituição de valores, o "ser" pelo "ter", favorecendo o consumismo exacerbado.

Para o autor, a modernidade "fluida" fez da instantaneidade seu ideal último. "O tempo instantâneo e sem substância do mundo do *software* é também um tempo sem consequências. "Instantaneidade" significa realização imediata, "no ato" - mas também exaustão e desaparecimento do interesse" (BAUMAN, 2001, p. 150). Ou seja, "vivemos, hoje, um tempo de intensidades, um tempo cronometrado, medido, comprado, estimado, manipulado, calculado", não somente no trabalho, mas, acabamos reproduzindo a essa mesma compulsividade nos momentos de lazer (MARINHO, 2004, p. 2).

A modernidade também está relacionada com a segurança nos aspectos cotidianos, como passear num parque, ir e vir do trabalho, ter acesso a serviços básicos ou até mesmo estar a bordo de um avião sem ao menos ter o conhecimento da trajetória e, mesmo assim, se sentir seguro, diferente de um aventureiro, onde o percurso seria cheio de perigos. Nesse sentido, o ato de sacar dinheiro no banco ou realizar uma ligação implica relação de segurança através de sistemas abstratos, sistemas de comunicação global proporcionados pela internet, que, ao mesmo tempo, tornam a vida moderna possível, mas criam novas formas de vulnerabilidade psicológica (GIDDENS, 1991), pois há necessidade de forjar confiança, seja estreitando ou distanciando o risco e perigo da confiança e segurança.

Na relação entre o equilíbrio da segurança e liberdade, a sociedade moderna escolheu a segurança, sendo que uma se opõe a outra (BAUMAN, 2001). Portanto, na sociedade da informação, a segurança é algo buscado a todo tempo, a fim de proteger as próprias informações. Já a liberdade está relacionada ao desconhecido, o instável e perigoso. Entretanto, o desconhecimento, o perigo, o risco, a imprevisibilidade são características marcantes nas Práticas Corporais de Aventura, e, quando escolhemos a segurança como prioridade, colocamos o primeiro obstáculo para praticar estas modalidades.

A busca pela segurança estabelece mudanças na relação com o outro, essa confiança demanda uma necessidade de se sentir seguro, estabelecendo o elo entre a confiança pessoal e a confiança no sistema. Nesse sentido, a modernidade vem

rompendo com as velhas formas de comunidade. Essa ideia de declínio da comunidade gera novas formas de vida comunal (GIDDENS, 1991).

Em comunidades tradicionais, a confiança nos amigos era frequentemente de importância central. A amizade era institucionalizada, sendo um meio de criar ligações sociais duradouras. Os códigos de honra eram, com efeito, garantias, e a relação de amizade exigia compromisso. Atualmente, o oposto de amigo já não é mais inimigo, é colega. A honra é substituída pela lealdade: um amigo não é alguém que sempre fala a verdade, mas alguém que protege o bem-estar emocional do outro, pois, há uma forte necessidade psicológica de achar outros em quem confiar. A confiança pessoal requer a abertura do indivíduo para o outro, mesmo com o pessoal sendo imerso, cada vez mais, pelo impessoal (GIDDENS, 1991).

Giddens (1991) também destaca que, nos dias de hoje, a insegurança está cada vez mais relacionada aos riscos de conflitos globais, como, guerra nuclear, explosão populacional, colapso econômico e calamidade ecológica. Neste sentido, recursos ou serviços já não estão mais sob controle local, mas a domínio do poder financeiro mundializado.

Entretanto, essa lista de perigos nos torna impotentes, pois somos constantemente bombardeados com inúmeros problemas. Frente à incapacidade, criamos um sentimento de insensibilidade, gerando um efeito amortecedor. Um exemplo que contribui para esse efeito amortecedor são os *shoppings centers*, local onde a sensação de segurança é cultivada, pelo acabamento dos prédios e pelo planejamento cuidadoso dos lugares públicos (GIDDENS, 1991).

Corroborando o pensamento de Giddens (1991), hoje é fácil encontrarmos Práticas Corporais de Aventura em Ambientes fechados, como nos *shoppings centers*. O arvorismo, por exemplo, é planejado a partir de um ambiente artificial (árvores e animais), fator esse apontado por Gonçalves (1986), quando afirma que o progresso industrial e tecnológico, favorece o processo de distanciamento do ser humano da natureza e do seu corpo, reduzindo o mundo real a uma única dimensão, distanciando o ser humano da experiência pessoal com o mundo através da supervalorização de sua racionalidade, e, assim, distanciando-se do seu próprio corpo, visto como um elemento que deve ser controlado e disciplinado. Polli e Signorini (2012) também destacam esses aspectos. De acordo com esses autores,

[...] a população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias e com cenários urbanos, perdendo desta maneira, a relação natural que tinham com a terra e suas culturas. Os cenários, tipo "*Shopping Center*", passam a ser normais na vida dos jovens e os valores relacionados com a natureza não tem mais pontos de referências na atual sociedade moderna (POLLI e SIGNORINI, 2012, p. 99-100).

Considerando essas reflexões, podemos perceber que a nova configuração das cidades provocou uma redução dos espaços para o brincar, os quais, nas culturas tradicionais, se davam em quintais e nas ruas. As crianças estão cada vez mais presas dentro de suas casas e escolas. O fator determinante para isso é estarem seguras. Com base nesse quadro, como ter cuidado ou se preocupar com a natureza se você não a conhece e nem vivencia seus espaços? Monbiot (2012) alerta que sem um sentimento pelo mundo natural e sua função, sem uma intensidade de envolvimento nas experiências da infância com a natureza, as pessoas não dedicarão suas vidas a protegê-la.

Por isso, compreendemos que a escola tem se tornado (e deve se tornar) um espaço cada vez mais favorável para as vivências com a natureza. Portanto, a Educação Física escolar pode oportunizar as crianças, vivências em contato com os espaços naturais, assim como, problematizar sobre a importância da atividade física e o lazer em contato com a natureza.

A prática de atividades físicas e o lazer são elementos fundamentais na busca de saúde e bem-estar. Entretanto, alguns fatores colaboraram para que tais práticas não façam parte do cotidiano de grande parte da população, como ausência de espaços apropriados para a atividade física e lazer, insegurança causada pelo crescimento da violência urbana, além de outros fatores que contribuem para a ausência dessas vivências na vida das pessoas.

Em um contexto no qual o mundo assume aspectos cada vez mais ameaçadores e uma rotina de trabalho cada vez mais fragmentada e desestimulante, o lazer se torna cada vez mais importante na vida das pessoas (ALMEIDA, 2009). Isto porque o lazer permite a busca de saúde e bem-estar do indivíduo. O estado de sua própria saúde torna-se uma preocupação totalmente absorvente, e, nesse sentido, os benefícios dos exercícios físicos não são descobertas pessoais, mas vêm de uma necessidade coletiva.

Segundo Marinho (2004) devemos entender o lazer não somente como um

[...] direito social explícito na constituição, precisamos entendê-lo como possibilidade de produção de cultura, como elemento integrador do exercício da cidadania, como campo privilegiado para a manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer, e, ainda, como potente instrumento de mudanças pessoal e social (MARINHO, 2005, p. 3).

Neste ponto, encontramos um paradoxo. De um lado, a sociedade que privilegia o espetáculo tecnológico, suas características inovadoras e descobertas a cada atualização dos *softwares*, que dão fascínio à vida social e as suas relações, provocando o sedentarismo e preterindo a prática de atividades físicas e lazer. De outro lado, as redescobertas da necessidade do cuidado com a saúde e bem-estar, por meio dos benefícios proporcionados por uma vida corporalmente ativa, com Práticas Corporais que vão além dos movimentos complexos realizáveis por nossos polegares opositores; redescobertas essas que são cada vez mais difundidas pelas próprias plataformas de comunicação e informação.

A manifestação da competitividade em diferentes âmbitos, o sedentarismo provocado pela automação e pela evolução tecnológica, o aumento de diferentes tipos de violência e dos níveis de estresse, os modismos e padrões transmitidos pelos meios de comunicação, assim como a própria deterioração da saúde, tem levado as pessoas a um processo de conscientização da necessidade de mudança de hábitos cotidianos (HAWORTH, 2003 *apud* ROMARIZ *et al*, 2011).

Para Marinho (2009, p. 41) "os rápidos progressos da tecnologia aparecem sob o signo da ambiguidade. Se, por um lado, concorrem para a melhoria das condições de vida, por outro, ameaçam a própria existência da vida sobre o planeta".

A escola, por meio de seus protagonistas – alunos, professores e funcionários, fazem parte deste fenômeno tecnológico. Estas mudanças na forma de produção de conhecimento podem ser, ou não, favoráveis ao desenvolvimento educacional, de acordo com as metodologias e políticas de ensino por trás destas plataformas. O fato é que a escola tem sido cada vez mais estimulada a utilizar as mais diversas tecnologias da informação como recurso pedagógico no processo de aprendizagem, acarretando muitas contribuições ao desenvolvimento educacional.

A Educação Física como disciplina componente do currículo da Educação Básica também está submersa nesse fenômeno por meio dos jogos tecnológicos. As crianças têm fácil acesso a recursos como *tablets*, celulares, computadores, TVs, videogames, etc., que têm sido incorporados ao público cada vez mais precoce. Não é incomum que crianças passem horas em frente à tela com recursos *touchscreen*,

interagindo em plataformas, aplicativos e redes sociais. Muitas crianças passam horas em frente da TV, recebendo diversas informações, porém sem nenhum critério ou problematização. Isso contribui para a formação de um indivíduo passivo-aceitante, que não questionam ou consideram a existência de um *status quo*.

Por essas razões, devemos pensar na formação de alunos críticos e reflexivos em relação aos problemas e desafios da sociedade, sendo dever da escola estimular esses aspectos de desafios e superação. Neste sentido, as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física podem surgir como alternativa de mudança e reflexão, podendo trazer potentes possibilidades de equilíbrio e recuperação dos aspectos lúdicos da infância frente a essa realidade.

Narodowski (1999) conceitua a infância na pós-modernidade, em infância hiperrealizada e infância desrealizada. A infância hiperrealizada corresponde a infância em contato com uma realidade virtual, de largo acesso a computadores, internet, TV a cabo, celulares, videogames, etc. Já a infância desrealizada se caracteriza pela carência de condições básicas de sobrevivência, com difícil acesso aos novos suportes tecnológicos (FABRIS, MARCELLO e SOMMER, 2011). A cultura ocidental contribui na transição da antiga para uma nova concepção de infância, visto que, nesta cultura, as crianças têm acesso aos meios de comunicação e acesso a informação de forma equivalente a um adulto (BAQUERO e NARODOWSKI, 1994).

As alterações na vida moderna proporcionadas pela inserção das tecnologias da informação no cotidiano social repercutiram na vida escolar e no papel da Educação Física, que pode buscar a Prática Corporal numa concepção de Cultura Corporal<sup>7</sup>. Com isso, verificamos que não é utópica a busca pela relação harmoniosa entre tecnologia e Prática Corporal (DOMINGUES *et al.*, 2011). Porém, cabe uma reflexão a cada uma das partes sobre a compreensão de que necessitamos das tecnologias, e que elas contribuem na formação do conhecimento. Devemos sempre analisar dialeticamente, pontos positivos e negativos quanto a relação indivíduo-tecnologia sem perder a consciência dos valores essenciais de convívio social. Também devemos sempre ressaltar a necessidade do movimento corporal, atribuindo-o uma consciência corporal e tecnológica. Nesse sentido, a educação deve proporcionar a reflexão a respeito dessas novas relações da sociedade,

---

<sup>7</sup> A concepção de Cultura Corporal será tratada e conceituada no capítulo 2.1: Aspectos Históricos e Conceituais da Educação Física.



resgatando certos valores que nos diferenciam como sujeitos racionais, como: a capacidade de falar e ser ouvido, do olhar e ser olhado, do tocar e ser tocado, do sentir e ser sentido, respeitar e ser respeitado, diferenciar e ser diferenciado, acolher e ser acolhido.

A Educação Física, pautada na reflexão sobre o movimento humano, proporciona uma abordagem crítica a respeito das mudanças nas relações de convívio, afetividade e movimento humano, estabelecendo a oportunidade para analisar a importância destes aspectos no crescimento pessoal e coletivo da sociedade e na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante que justifica este estudo é quanto à importância e necessidade de discutir sobre as questões ambientais não somente na escola, mas em todas as esferas sociais, visto que vivemos num período de crise ambiental. Por isso, devemos trazer essas discussões para dentro das escolas, pensando numa educação que contemple a discussão e reflexão sobre os problemas ambientais não somente em disciplinas específicas, mas de modo interdisciplinar, tendo como referencia outra cultura educacional.

Portanto, este estudo pode contribuir com a reflexão quanto às manifestações corporais, culturais e sociais por meio do investimento nas Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física. Além disso, essas práticas trazem possibilidades para a vida na Dimensão da Educação Ambiental, no sentido de fazer aproximações entre as áreas da Educação Ambiental e da Educação Física escolar. As atividades proporcionam, por sua vez, integração e valorização dos espaços escolares e públicos, problematizando a relação do ser humano com o seu Ambiente, seja ele natural e/ou urbano através da organização de estratégias lúdicas na Educação Física.

No campo da Educação Física escolar, foi identificada uma escassez de artigos que tratam especificamente das Práticas Corporais de Aventura<sup>8</sup>, indicando amplo campo de estudo e pesquisa a ser desenvolvido no ambiente acadêmico. Não é difícil encontrarmos várias pesquisas e artigos que discutam sobre Esportes de Aventura ou Esportes Radicais. Entretanto, poucos retratam as possibilidades de vivência dessas práticas dentro do ambiente escolar nas aulas de Educação Física,

---

<sup>8</sup> Foram feitas pesquisas em sites de busca de periódicos, utilizando as palavras-chave: "Práticas Corporais de Aventura" e "Atividades de Aventura na Escola". No Portal de Periódicos CAPES foram encontrados 8 periódicos; no Google Acadêmico foram encontrados 85 periódicos; no Lilacs foram encontrados 3 periódicos; e no Scielo foram encontrados 2 periódicos.

menos ainda na Dimensão da Educação Ambiental. Por isso, é necessário um maior aprofundamento sobre as Práticas Corporais de Aventura na escola, que mesmo não apresentando produção teórica muito vasta, forma uma demanda cada vez mais crescente nas aulas de Educação Física.

A pesquisa realizada por Inácio (2006), que apresenta o estado da arte dos trabalhos sobre a temática relação ser humano-Ambiente revela que, nos últimos anos, é crescente o número de trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos publicados em periódicos e grupos de estudos que tratam das Práticas Corporais de Aventura. Porém, ainda são poucos os estudos que discutam este tema com olhar voltado ao contexto escolar.

Já de acordo com Domingues, Kunz e Araújo (2011), é crescente o número de artigos, teses e dissertações no campo da Educação Física na perspectiva de uma Educação Ambiental, sendo essencial maior aprofundamento desta temática, a qual possui relevância social, mas ainda é pouco explorada.

Com o crescimento do aprofundamento teórico sobre as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física escolar e com a discussão incipiente sobre essas práticas nas instituições de formação inicial em Licenciatura em Educação Física (DOMINGUES, 2011), podemos concluir que muitos professores possuem grandes dificuldades para desenvolver tais práticas em suas aulas, por falta de conhecimento teórico, prático, técnico ou mesmo de experiências pessoais. Sendo assim, essas práticas são deixadas de lado no planejamento escolar, dando lugar a conteúdos que os professores possuem maior domínio.

Deste modo, este estudo pode contribuir na discussão do tema dentre os demais professores de Educação Física que porventura venham desenvolver as Práticas Corporais de Aventura em suas aulas, inserindo-as como conteúdo teórico e metodológico nas aulas de Educação Física.

Também é importante ressaltar a reflexividade deste, que contribui em grande escala na formação profissional e pessoal do presente pesquisador, o qual aprofundou seus conhecimentos a respeito da temática das Práticas Corporais de Aventura na escola e melhorou seu planejamento, prática profissional por meio de suas aulas e a competência reflexiva quanto a Educação Ambiental. Assim como, proporcionou possibilidades de explorar mais sobre esse tema junto a professores da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, atualizando documentos e diretrizes

municipais e ministrando cursos, grupos de estudos e palestras aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sendo essa uma pesquisa de caráter interdisciplinar, com macrocampos da Educação, Educação Física, Práticas Corporais de Aventura e Educação Ambiental, entendemos que é fundamental compreender os aspectos históricos e conceituais da Educação Física escolar para posteriormente, contextualizar as Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental. Esta tentativa se dá pelo desejo de contribuir para uma melhor compreensão dos fatos históricos e sociais que embasam a reflexão desta pesquisa.

A Educação Física, ao longo da história, passou por várias mudanças significativas que acabaram por caracterizá-la em diferentes momentos. Antes de qualquer coisa, devemos entender que "a Educação Física não pode ser negada com um conteúdo, ela deve ter a mesma importância de outros campos do conhecimento, pois apresenta especificidades para a formação do ser humano" (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013, p. 8).

Historicamente, no início, a Educação Física sofreu a influência dos militares e dos médicos, que se traduziu em uma concepção militarista e higienista, cuja norma era a prática de exercícios sistematizados. As aulas de Educação Física tinham como objetivo a preparação militar, o desenvolvimento da saúde, o endurecimento do corpo, a energia física e a formação moral dos cidadãos (PARANÁ, 2008), tendo em vista educar o corpo para promover saúde e para constituí-lo como "um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças" (BRASIL, 1997a, p. 19). O objetivo era tornar homens fortes para a defesa da pátria (CURITIBA, 2006), aprimorando as "capacidades e habilidades físicas como a força, a destreza, a agilidade e a resistência, além de visar à formação do caráter, da autodisciplina, de hábitos higiênicos, do respeito à hierarquia e do sentimento patriótico" (PARANÁ, 2008, p. 38).

Neste contexto, a Educação Física ganha espaço na escola, já que a disciplina do físico era exigência na formação do indivíduo. Isto aconteceu por meio

do parecer emitido por Rui Barbosa, em 1882, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, o qual afirmava a importância da ginástica para a formação dos cidadãos na defesa da Pátria (SOARES, 2004 *apud* PARANÁ, 2008) e a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. A atividade física tornou-se, então, em 1929, obrigatória nas instituições de ensino para as crianças a partir de 6 anos.

No final da década de 1930, as modalidades esportivas se popularizam, passando a ser um dos principais conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física escolar.

Na tendência tecnicista<sup>9</sup>, a Educação Física escolar privilegia o desporto de alto rendimento por meio do treinamento desportivo. Sendo o esporte o conteúdo a ser trabalhado nas escolas, os estudantes eram vistos como atletas e o professor como o treinador (CURITIBA, 2006). Em virtude dessa concepção, a escola assumia "códigos esportivos do rendimento, comparação de recordes, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas" (PARANÁ, 2008. p. 41). O enfoque pedagógico, por sua vez, centrava-se em competições e no desempenho dos alunos. Eram priorizados esportes, como: voleibol, basquetebol, handebol e atletismo, na finalidade de fazer da escola um celeiro de atletas. Nesse viés, as Práticas Corporais de Aventura não eram cogitadas como conteúdos nas aulas de Educação Física.

Tal concepção era criticada pela corrente pedagógica da psicomotricidade, que surgia na década de 70, a qual criticava o dualismo corpo-mente predominante na Educação Física, objetivando o desenvolvimento do estudante em seu ato padrão de aprender, considerando os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, contribuindo na sua formação integral (PARANÁ, 2008; BRASIL, 1997a).

Em meados de 1980, o sistema educacional brasileiro passa por um processo de reformulação, fortalecendo a comunidade científica da Educação Física. Isto possibilitou o surgimento de novas tendências pedagógicas (PARANÁ, 2008), destacando-se as seguintes abordagens: a perspectiva construtivista, a abordagem desenvolvimentista, concepções críticas e crítico-emancipatória.

---

<sup>9</sup> Tendência inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. O que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor, mas sim, a tecnologia, e o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada.

A perspectiva construtivista, que busca a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, inclui as dimensões afetivas e cognitivas, num processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida (CURITIBA, 2006).

A abordagem desenvolvimentista considera o movimento como o principal meio e fim da Educação Física, visa à saúde e à aptidão física dos sujeitos em um enfoque sociocultural (CURITIBA, 2006). Sua base teórica se fundamenta na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.

As concepções críticas da Educação Física discutem a Educação Física a partir da sua contextualização na sociedade capitalista, a qual a abordagem crítico-superadora, criada no início da década de 90, por um grupo de pesquisadores denominados Coletivo de Autores<sup>10</sup>, sugere como objeto da Educação Física a Cultura Corporal, isto é, a ginástica, a dança, os jogos, as lutas e o esporte (PARANÁ, 2008).

A concepção crítica é adotada pela Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo conceituada sob o paradigma da Cultura Corporal, trabalhada por meio de cinco conteúdos, também chamado de eixos: a ginástica, a dança, o jogo, a luta e o esporte.

Nesse programa de ensino, a ginástica, por exemplo, é entendida como uma forma de exercitação em que, com ou sem o uso de aparelhos, abre para o aluno a possibilidade de vivenciar atividades que provoquem ricas experiências corporais. A dança é concebida como a busca de expressão corporal, envolvendo movimentos e ritmos. O jogo é uma manifestação corporal que implica existência de regras e objetivos. A luta, sendo uma forma de manifestação corporal em que, por meio de estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço, busca o desenvolvimento de ataque e defesa. Por fim, o esporte, Prática Corporal, individual ou coletiva, que possui regras sistematizadas e oficiais, e caráter competitivo (CURITIBA, 2006).

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de acordo com Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), os conteúdos relacionados às práticas esportivas, no ciclo<sup>11</sup> I e II, são desenvolvidos,

---

<sup>10</sup> COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>11</sup> O sistema de ciclos tem origem nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que concedeu autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, esse sistema. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o ensino fundamental possui quatro ciclos: ciclo I do 1º ao 3º ano, ciclo II do 4º ao 5º ano, ciclo III do 6º ao 7º ano e ciclo IV do 8º ao 9º ano.

por meio de jogos pré-desportivos, com regras modificadas e adequadas às habilidades dos estudantes, enfatizando o resgate de valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito. As atividades são organizadas metodologicamente em ação, reflexão e nova ação consciente. A ação é entendida pela vivência da prática, a reflexão é o momento da ampliação do conhecimento, por meio de problematizações, e por fim, a nova ação, caracterizada pela reelaboração da Prática Corporal trabalhada (CURITIBA, 2006).

Por fim, a abordagem crítico-emancipatória, desenvolvida por Elenor Kunz e fundamentada pela Fenomenologia, entende o movimento humano como forma de expressão, uma forma de linguagem pela qual o ser humano se relaciona como o meio e com o outro, "trata-se de compreender como o indivíduo utiliza suas habilidades e estilos pessoais dentro de linguagens e contextos sociais, pois um mesmo gesto adquire significados diferentes conforme a intenção de quem o realiza e a situação em que isso ocorre" (BRASIL, 1997a, p. 27).

Atualmente a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o termo de Práticas Corporais de Aventura, e fundamentam enquanto conteúdo escolar nas aulas de Educação Física, sob o olhar do movimento como meio de expressão na relação entre o ser humano e a natureza.

## 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

As Práticas Corporais de Aventura, por mais que existam há muito tempo, se consolidaram como estudo da Educação Física apenas no início do século XXI (PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008). Nos últimos anos, tem sido categorizada por meio de vários termos distintos em virtude das diferentes características de cada modalidade. Isto acaba por gerar certa confusão conceitual, contudo, essas práticas podem ser classificadas como: Atividades Físicas de Aventura na Natureza, Esportes Californianos, Esportes ao ar livre, Atividades ao ar livre, Esportes Alternativos, Esportes de Aventura, Esportes de Aventura na Natureza, Esportes na Natureza, Atividades na Natureza, Atividades de Aventura, Atividades *Outdoor*, Esportes Radicais, Esportes Extremos, Atividades Físicas de Aventura, dentre outros.

Vários são os autores que tem buscado conceituar essas práticas que se desenvolvem em contato com a natureza. Dentre esses autores estão: Dias (2007), Melo (2009), Pociello (1986 *apud* MELO, 2009) e Pociello (1995). Os estudiosos propõem conceitos como: a) "Esportes ao ar livre", que surgiu na metade do século XIX. Sua ideia principal é o local onde essas práticas ocorrem (meio natural) e b) "esportes alternativos", conceito que exalta a dimensão de liberdade corporal e o lúdico prevalecendo estes sobre o competitivo.

O termo "esportes radicais", por sua vez, se originou em eventos esportivos nos quais a ênfase estaria em manobras acrobáticas associadas a fatores de riscos. Também podemos citar o termo "esportes californianos", que surgem nos anos 60 na Califórnia - EUA (Estados Unidos da América) e se referem à prática de alguns esportes como o surfe, o *windsurf* e o voo-livre.

Ainda, há um termo muito utilizado: o de "Esportes na Natureza", que estabelece como uma das principais características as relações do ser humano com a natureza. Esta se torna uma das principais motivações à prática. Semelhante aos "esportes de aventura", essa modalidade destaca, além da relação com a natureza, um sentido de riscos e incertezas, além de uma conotação urbana, visto que muitas dessas práticas são realizadas em ambientes artificiais. Um exemplo desta seria o skate, que mesmo sendo praticado em Ambientes urbanos, tem suas origens de movimento no surfe. Ou seja, os chamados "Esportes de Aventura" teriam suas origens associados à prática na natureza (DIAS, 2007; MELO, 2009). A palavra "aventura" do latim *adventura* significa "o que está por vir", o desconhecido, o imprevisível, as incertezas (FERREIRA, 1989 *apud* PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008).

Para Dias (2007), o conceito de "Esportes na Natureza" denota um entendimento de esporte regulamentado. Entretanto, essas práticas ocorrem no contato do ser humano com o Ambiente, proporcionando aspectos lúdicos, cooperação, sensibilidade ecológica sem restringir as técnicas específicas do esporte.

Melo (2009) propõe uma definição de "Esportes na Natureza" como

[...] todas as atividades físicas e corporais que se realizam em contacto direto com a natureza, apresentando um formato organizado ou não, que tenham por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais, o intuito de recreação e lazer ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis, e que

contribuam para a sustentabilidade do desenvolvimento local, nas dimensões ambiental, econômica e sociocultural (MELO, 2009, p. 101-102).

Este conceito de esporte tem sido muito utilizado em meio as modalidades de aventura, e até mesmo quando essas práticas são inseridas no contexto escolar. Entretanto, dado o caráter de ruptura dessas práticas em relação aos esportes tradicionais, é fundamental compreender a própria definição do esporte.

Para Melo (2009) o termo "esporte" é definido por alguns autores<sup>12</sup> como atividades físicas de caráter competitivo, com princípios de rendimento e caracterizado por regras formais que desvaloriza os elementos lúdicos, aspectos lúdicos estes, os quais são imprescindíveis nas Práticas Corporais de Aventura realizados na natureza.

Entretanto, o esporte deveria "ser entendido como um fenômeno social mais amplo que acompanha os novos valores e tendências da sociedade", sem negar a competição, "mas sim, não menosprezar o seu caráter lúdico" (DIAS, MELO e JÚNIOR, 2007 *apud* MELO, 2009, p. 96). Deveríamos compreender o esporte numa visão multidimensional para compreender a complexidade dos múltiplos aspectos que a compõe (MELO, 2009).

Tubino (2002 *apud* PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008) concebe três dimensões para o esporte moderno: esporte rendimento, voltado para a competição; esporte participação, atividades realizadas por prazer; e o esporte educação, como uma ferramenta educacional.

Para que fosse possível compreender o conceito dessas práticas de atividade física na natureza como um esporte, deveríamos dar abertura ao descobrimento de um novo significado para o esporte, entendendo o termo como

[...] todas as formas de atividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, têm por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis (MELO, 2009, p. 96).

De acordo com Marinho (2004), nestas atividades não há um rigor que separa competição da não-competição. Ambas poderão existir em uma mesma prática.

<sup>12</sup> CONSELHO DA EUROPA. *Carta Europeia do Desporto*. Rhodes: Reunião da Comissão dos Ministros do Conselho da Europa. 1992.  
BROHM, J. M. *Sociologie politique du sport*. Paris: Jean-Pierre Delarge. 1976.



Entretanto, o termo “esporte” tende a reduzir as Práticas Corporais de Aventura à fenômenos que, muitas vezes, nada têm de esportivos.

Em geral, "O esporte enquanto uma atividade esportiva exige instalações e megainstalações devastando diretamente a natureza" (DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011, p. 565). Nesse âmbito, o conceito de esporte acaba se aproximando mais da mecanização do que da humanização. Por essa razão, deve ser problematizado nos cursos de formação de professores em Educação Física de tal modo que sejam vislumbradas "possibilidades de conscientização, negando a simples reprodução técnica de gestos, de padrões individuais e sociais e o incentivo ao consumo exacerbado" (DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011, p. 566).

Betrán & Betrán (1995 *apud* MELO, 2009), no sentido de dar conceito às essas práticas, apresentam um termo para mencionar estas atividades: Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN). Segundo os autores, essas práticas referem-se

a atividades que se fundamentam no deslizamento sobre superfícies naturais, nas quais o equilíbrio dinâmico para evitar as quedas e a velocidade de deslocamento, aproveitando as energias da natureza (eólica, da ondas, das marés, dos cursos fluviais ou a força da gravidade) (BETRÁN & BETRÁN, 1995 *apud* MELO, 2009, p. 98)

No entanto, Villaverde (2007 *apud* MELO, 2009) deixa claro que algumas das atividades, como o caso da escalada e do montanhismo, que consideramos como enquadráveis nessas práticas, ficam de fora deste conceito proposto por Betrán & Betrán (1995 *apud* MELO, 2009).

Descrita, então, as possibilidades conceituais em torno do tema, é necessário compreender algumas das características básicas dessas atividades antes mesmo de delimitar e justificar o conceito escolhido para este estudo. Cada conceito, mesmo com certas diferenças, possui um significado semelhante no que diz respeito à aventura, contato com a natureza, imprevisibilidades dessas práticas, dentre outras semelhanças.

Para Dias (2007) um elemento fundamental na caracterização dessas práticas é a relação com a natureza.

Os elementos naturais não servem apenas de palco para a prática esportiva; não são apenas figurantes ou um suporte da aventura; é ela própria, a natureza, quem vai determinar todos os acontecimentos [...]. O

caso do surfe parece-nos um bom exemplo para ilustrar esta situação: o surfista ao identificar a formação de uma onda que lhe parece adequada para suas manobras posiciona-se em condições que lhe permita aproveitar o impulso da onda e no momento certo inicia a remada até o momento em que a onda – o elemento da natureza – o empurra em velocidade, sendo seu esforço propulsor já desnecessário. Agora é a onda que vai lhe guiar; são as forças da natureza que vão lhe empurrar. Esta característica funcional é, muito provavelmente, a responsável pela criação de um imaginário que associa tais práticas [...] aos discursos de preservação ambiental (DIAS e ALVES JUNIOR, 2006, p. 330 *apud* DIAS, 2007, p. 22-23).

Com base nessa apropriação conceitual, destacaremos também o termo proposto por Pimentel (2013), como "Atividades de Aventura". O quadro oferecido pelo autor resguarda todas as problemáticas de experiências que podem ocorrer no ambiente natural, como turismo, Educação Ambiental e os esportes e com a possibilidade de a mesma manifestação ocorrer em um meio urbano, já que os "esportes urbanos, como skate e escalada, são cópias de práticas em ambientes naturais". Nesse sentido, uma espécie de caça ao tesouro na escola ou uma corrida de aventura num ambiente natural "[...] implicam no uso não usual do espaço, subvertendo a rotina em riscos calculados, daí serem atividades de aventura" (PIMENTEL, 2013, p. 696).

Sendo assim, o recorte conceitual desta pesquisa se fundamenta nas discussões da BNCC, documento este que se apropria do termo "Práticas Corporais de Aventura", e inclui essas práticas como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2016). O termo escolhido contempla as características conceituais propostas por Dias (2007), Melo (2009) e Pimentel (2013), além de contemplar a vivência dessas práticas em espaços urbanos e artificiais, como no caso desta pesquisa, desenvolvida no ambiente escolar e num parque da cidade de Curitiba, bem como a Dimensão da Educação Ambiental dessas atividades.

Apesar da opção, em alguns momentos nos reservamos a utilizar o termo "Atividades de Aventura", proposto por Pimentel (2013), para fazer relação com os estudos de alguns autores que tratam desse tema, mas que não utilizam o termo "Práticas Corporais de Aventura", recente na literatura da área.

### 2.2.1 Características, Classificações e Modalidades das Práticas Corporais de Aventura

As Práticas Corporais de Aventura, mesmo apresentando várias modalidades distintas, possuem características peculiares e semelhantes entre elas, como o aproveitamento dos diversos espaços como o solo, o relevo, os acidentes naturais, entre outros (ALMEIDA, 2009). Para Tahara e Filho (2012, p. 64)

o território brasileiro possui condições geográficas, vegetação e clima propícios para a vivência de um grande parte das atividades de aventura, sendo um vasto litoral com mais de oito mil quilômetros de praias, muitas regiões montanhosas, inúmeras bacias fluviais, boa concentração de cavernas, entre outros. Em alguns casos, o próprio entorno da escola, mesmo que ela esteja localizada dentro de um centro urbano, pode ser capaz de proporcionar um espaço verde adaptável onde o professor possa ministrar seu conteúdo (TAHARA e FILHO, 2012, p. 64).

Outra característica marcante dessas práticas está relacionada aos riscos e perigos inerentes a realização dessas atividades, bem como ao uso de técnicas de execução nos espaços necessários para essas modalidades.

Para Pimentel (2013), as Práticas Corporais de Aventura são de pouca previsibilidade, baixo estereótipo dos movimentos, disposição ao risco, emoções e o contato com a natureza.

Já para Dias (2007) os riscos e as incertezas são um dos principais atrativos das Práticas Corporais de Aventura e atuam também como fator motivacional. O risco de acidentes decorre do fato de se expor à natureza, sendo inseparável do local onde se praticam tais atividades.

A permanência em acampamentos, por vezes precários, a possibilidade de tempestades e outras condições meteorológicas incertas, oferece os elementos mais valorizados e [...] tão atraente. Nota-se uma espécie de predileção e gosto por situações de risco, da onde, inclusive, se extrai sensações prazerosas (DIAS, 2007, p. 19).

Entretanto, apesar da existência de risco em certas Práticas Corporais de Aventura, há formas de minimizá-lo por meio de técnicas e equipamentos cada vez mais modernos.

Outra característica das Práticas Corporais de Aventura é a utilização de novas tecnologias. Para a realização de determinadas modalidades, são

necessários equipamentos específicos – materiais de prática e de segurança de custo elevado (ALMEIDA, 2009). Este é um fator que pode inviabilizar a realização de tais práticas, além da dificuldade de acesso aos locais onde essas atividades geralmente são realizadas (fazendas, locais privados, acidentes geográficos muitas vezes distantes dos centros urbanos), depender desses equipamentos e o acesso aos locais torna essas atividades pouco viáveis para a maioria da população (INÁCIO, 2008 *apud* INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Por outro lado, quando a atividade é viável e há posse desses equipamentos, é válido o alerta de Marinho (2004) quanto a prudência e bom-senso, pois, para além dos materiais, há que se respeitar tanto os limites do corpo quanto as imprevisibilidades da natureza.

De qualquer maneira, a realização dessas atividades está atrelada ao perigo. A experimentação do novo é algo que Bondía (2002) pontua, uma vez que o perigo se relaciona com a ideia de provar, atravessar, passar, descobrir os limites.

A oportunidade de testar a capacidade de superação de limites e de conviver em grupos, às vezes com limitações de recursos necessários à sobrevivência, por meio de atividades carregadas de aventura, emoções e riscos, tornam-se diferente das práticas esportivas convencionais em termos de espaço e critérios para sua efetivação (ALMEIDA, 2009, p. 50).

Essas atividades também podem ser caracterizadas pela possibilidade de exploração de novas energias, novas sensações provocadas por gestos de domínio e harmonia com os elementos da natureza, tornando-se fonte de prazer pela sensação de instabilidade (POCIELLO, 1995). Segundo Marinho (2004, p. 4), "o mergulho, a vertigem, a velocidade, os desequilíbrios e as quedas são características presentes nessas práticas".

Para Marinho (2009), as Práticas Corporais de Aventura são uma forma de experimentar a liberdade. Numa trilha, por exemplo, caminhar não é um meio, mas um fim, pois as pessoas estão diretamente em contato umas com as outras e com a natureza. Isto potencializa sentimentos afetivos, a tessitura de laços e momentos de felicidade.

A experiência de aventura vivida na natureza é capaz de fazer você repensar e reorganizar a sua vida [...] de criar a sensação de liberdade, [...] potencializando a vivência de diferentes sensações e emoções [...] permite um mergulho na criatividade, na relação lúdica com o mundo (MARINHO, 2009, p. 24-25).

A atividade na natureza proporciona àquele que a realiza a descoberta, superação de limites e a percepção complexa da natureza, com sua riqueza de cores e aromas. Essa experiência promove uma diferenciação em relação ao cotidiano eminentemente urbano, onde esta separação é evidente. Por isso, a prática de atividades na natureza pode intensificar a sensação de presença no mundo, compreendendo que a natureza faz parte do ser humano e o ser humano da natureza. É possível perceber o próprio corpo em relação ao mundo experimentando o mundo com mais prazer por meio desta relação (MARINHO, 2009). Ou seja, as experiências corporais por meio da relação corpo-natureza permitem o reconhecimento dos seres humanos como parte do Ambiente (MARINHO, 2001 *apud* MARINHO, 2004), reconhecendo-os como seres históricos e biológicos, que interage, transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma (MARX, 2000 *apud* DOMINGUES, 2011).

O conceito de natureza, no qual o ser humano é parte integrante, juntamente com os outros organismos do universo, torna o ser humano, a própria natureza. Por isso, agindo assim, por seus movimentos com o ambiente exterior e transformando-o, o ser humano transforma ao mesmo tempo a sua natureza<sup>13</sup> (MARX, 2000, p. 65 *apud* DOMINGUES, 2011, p. 73).

Assim, as Práticas Corporais de Aventura proporcionam um entrosamento com a natureza e um entendimento do tempo da mesma forma que o surfista, que espera uma onda por vários minutos por valer desfrutar de alguns segundos em pé na prancha ao deslizar sobre a onda. O contato com a natureza "reintegra o homem numa época atemporal, num tempo auroral, paradisíaco, para além da história" (ELIADE, 1977 *apud* BRUHNS, 2010, p. 159).

Vários são os fatores que podem motivar a prática dessas modalidades. Entre eles podem estar o desejo em conhecer outros lugares, ter novas experiências, viver diferentes percepções em meio a natureza, romper com a rotina, aproveitar momentos de lazer, dentre outros (MARINHO, 2009). Segundo Inácio (2008 *apud* INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013) encontra-se nessas atividades a busca pela

---

<sup>13</sup> No que diz respeito aos estudos de Foster (2005), o conceito de natureza estaria relacionado à compreensão filosófica de Natureza, na qual o ser humano é parte integrante, mas se distingue por sua capacidade simbólica de se inter-relacionar com o meio, e esta inter-relação é caracterizada, também, por determinações sociais.

aventura, diversão, alegria, companheirismo, superação, prazer, cooperação, solidariedade, compreensão da realidade, revitalização de forças, dentre outras sensações e sentimentos.

Para Uvinha (2001 *apud* PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008), as Práticas Corporais de Aventura podem ser classificadas de acordo com o local da prática, sendo eles: aquáticos, aéreos, terrestres e urbanos.

As principais modalidades de Práticas Corporais de Aventura são: alpinismo, arvorismo, asa delta, balonismo, banana *boat*, *base jump*, *blob jump water*, BMX, *bodyboard*, *bodysurf*, boia *cross*, *buggy rollin*, *bungee jump*, caiaque, caminhada ecológica, canionismo, *cascading*, cicloturismo, *cliff diving*, corrida de aventura, corrida de montanha, corrida de orientação, *drift trike*, ecoturismo, escalada, espeleoturismo, esqui aquático, estilingue humano, *flyboard*, *hiking*, *jet ski*, *jet surf*, *kitesurf*, mergulho, montanhismo, moto *cross*, *mountain bike*, paramotor, parapente, paraquedismo, *parkour*, patins, *rafting*, rali, rapel, rolimã, *sandboard*, skate, ski na neve, *skimboard*, *sky surf*, *slackline*, *snowboard*, *stand up pedal*, *stand up surf*, *street luge*, surfe, tirolesa, *trekking*, wakeboard, *windsurf* e *wingsuit*.

Muitas dessas modalidades não possuem termos equivalentes em língua portuguesa e são conhecidas mundialmente muitas vezes por termos de origem inglesa. Já outras modalidades citadas são de origem urbana, praticadas nas cidades, como por exemplo, o skate.

Também não é incomum o surgimento de novas modalidades a partir de combinações. Este é o caso do *kitesurf*<sup>14</sup>, composto por elementos do surfe e do paraquedismo, que necessita como espaço para sua realização dois elementos básicos da natureza: a água e o ar.

Considerando as particularidades que cada uma dessas modalidades abrange, é essencial discutir como se dá a relação do ser humano em contato com a natureza e/ou os espaços urbanos em que essas práticas ocorrem como condição para compreender tais atividades como Práticas Corporais de Aventura.

---

<sup>14</sup> O *kitesurf* é um esporte aquático que utiliza uma pipa ou papagaio e uma prancha com suporte para os pés, sendo o objetivo, “voar” e deslizar sobre a água, puxado pela pipa. É uma mistura de *windsurf*, surfe e *wakeboard*.

## 2.3 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Práticas Corporais de Aventura formam um conteúdo recente nas práticas dos professores de Educação Física. Até então, essas atividades não compunham o conjunto de conteúdos das aulas de Educação Física nos documentos que norteiam a disciplina na Rede Municipal de Ensino de Curitiba<sup>15</sup>. Este é um aspecto determinante quando considerada a ausência dessas práticas nos planejamentos dos professores da Rede.

Outro aspecto que contribui na ausência dessas práticas nas escolas refere-se, em muitos casos, a concepção da equipe pedagógica, administrativa, pais e professores, a respeito de que certas Práticas Corporais de Aventura (rapel, skate, arvorismo, etc.), são inadequadas para a escola por serem perigosos e, por essa razão, inviáveis de serem praticados de maneira legítima, em virtude da falta de equipamentos necessários para a prática, do conhecimento dos professores, entre outros motivos.

O estudo realizado por Capaverde, Medeiros e Alves (2012) com 18 professores de Educação Física, das escolas da Rede de Ensino Estadual, Municipal e particular na cidade de Osório, Rio Grande do Sul, demonstrou que a maioria desses professores acredita que a realização de Práticas Corporais Aventura na escola não é viável. São citadas como causas: a falta de materiais, falta de estrutura, falta de qualificação, custo elevado de equipamentos, além dos riscos inerentes a essas práticas. Entretanto,

[...] a aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerentes ao próprio ato de se movimentar, [...] cabe ao professor a tarefa de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar esses pequenos incidentes (BRASIL, 1997a, p 29),

pois, a finalidade das práticas nas aulas de Educação Física é proporcionar a aprendizagem. Os riscos nas vivências e experiências fazem parte dessas atividades, pois visam à superação de limites e não significam falta de proteção e cuidado.

---

<sup>15</sup> Tema a ser discutido no capítulo seguinte.

As Práticas Corporais de Aventura na escola não precisam ser uma reprodução literal dessas práticas que ocorrem em ambientes naturais, pois podem (e devem) ser adaptadas para o ambiente escolar. É o que Kunz (2003) chama de transformação didático-pedagógica.

Muitas modalidades necessitam de materiais específicos para a sua realização, que podendo dificultar a vivência. Entretanto, outras modalidades são bastante simples, como a caminhada ecológica e a corrida de orientação. Essas escolhas podem facilitar a realização das atividades, independente do contexto sociocultural dos educandos (TAHARA e FILHO, 2012).

Em relação aos espaços disponíveis para a realização das Práticas Corporais de Aventura, devemos levar em consideração "que na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem [...] não apresentam a adequação e a qualidade necessárias", portanto, o professor pode utilizar dos mais variados espaços para a realização dessas práticas, "um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola" ou até mesmo "estender cordas entre árvores, para que as crianças se pendurem e se equilibrem" (BRASIL, 1997a, p. 61).

As Práticas Corporais de Aventura proporcionam possibilidades de manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer, potencializando mudanças pessoais e sociais. Durante essas atividades, o corpo passa a ser um receptor e emissor de informações, e não apenas instrumento de ação, despertando novas sensibilidades, e permitindo as experiências na relação do corpo com o meio (MARINHO, 2004).

Num mundo capitalista, somos incentivados desde cedo à competitividade e ao individualismo. Portanto, enfatizar momentos que incentivem uma cultura do lúdico e da solidariedade no ambiente escolar é fundamental no desenvolvimento dos alunos como seres sociais. Para Oliveira (2001, p. 16) "uma cultura solidária emerge à medida que as interações sociais se fundam numa base comum, na qual os participantes se voltam um para o outro, compondo um campo mutuamente compartilhado". Quando colaboramos com outras pessoas, e esse exercício não ocorre de modo isolado, pois precisamos do outro, desenvolvemos a consciência grupal.



Em nossa infância, todavia, parecíamos mais imunes a isso, alimentando amizades e cultivando fluência na fantasia, a criar brinquedos e a reinventar brincadeiras. Ao abdicarmos, mesmo que em partes, destas capacidades de pensar e criar, conscientemente ou não, deixamos que estas operações passem a ser exercidas por outros e então nos tornamos presa mais fácil das injunções dominantes (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Oliveira (2001) discorre sobre os gestos do jogar pelo prazer, onde as pessoas jogam porque gostam de jogar e vivem momentos alegres com os amigos, proporcionando sentido diferente de tempo, um pensamento em ajudar o outro. A experimentação dessas novas emoções e sensibilidades conduzem os alunos a diferentes formas de percepção e de comunicação com o meio em que vivem, salientando os aspectos cooperativos.

Neste sentido, podemos destacar que as Práticas Corporais de Aventura ocorrem, em sua maioria, em grupos ou, no mínimo, em dois participantes. Ou seja, existe a dependência de um colega para realização da prática de forma mais segura e prazerosa (MARINHO, 2004). Esta necessidade do outro proporciona atitudes de confiança e respeito, pois o elemento fundamental para a sua realização é o envolvimento e comprometimento com a equipe, contribuindo num pensamento grupal, onde o objetivo não é a vitória individual, mas sim, a conquista por meio da colaboração, um vencer juntos. Neste sentido, as Práticas Corporais de Aventura desenvolvidas nas aulas de Educação Física podem contribuir para uma reflexão em relação as questões ambientais. Pensar globalmente é uma das características fundamentais para um pensamento sustentável.

No entanto, para Almeida (2009), o simples fato de colocar as pessoas (neste caso, os alunos) em contato com a natureza ou em atividades que interagem com ela, não garante um processo educativo para uma consciência ambiental. Isto porque os alunos estarão mais interessados na ação lúdica do que numa reflexão sobre o Ambiente. Corroborando dessa concepção, Tahara e Filho (2012) apontam que o simples contato com o meio natural não é condição suficiente para tornar o indivíduo um defensor da natureza, sendo necessária para além da atividade, uma sensibilização.

Almeida (2009) propõe, então, uma intervenção em três estágios: o primeiro, realizado no Ambiente onde o aluno reconhece, pois, fazer com que os alunos estejam em contato com outros Ambientes sem antes realizar uma atividade prévia costuma não surgir tanto efeito. Neste momento o foco estará na recreação. Num

segundo momento, trabalha-se a recreação ecológica, que pode ser praticada em espaços verdes na própria escola ou até mesmo em parques e praças da cidade. Por fim, é proposto um encontro com o meio natural, com o propósito de trabalhar temas mais pontuais relacionados ao Ambiente, ecossistemas, sensações e limites do corpo (ALMEIDA, 2009).

Toda essa proposta demonstra que deve haver um envolvimento profundo na realização de cada etapa e de cada atividade, tanto por parte dos alunos quanto do professor. A proposta da autora foi utilizada como fundamento teórico na construção da metodologia e planejamento das atividades desenvolvidas nas aulas pesquisadas.

Outro aspecto fundamental que deve ser considerado na vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola, numa Dimensão da Educação Ambiental, é o tempo necessário que cada criança necessita para transformar essas experiências em aprendizagem. Uma atividade realizada às pressas, por exemplo, pode não passar de uma tarefa motora. Por isso, é necessário "perceber aspectos subjetivos da dimensão humana" (ALMEIDA, 2009, p. 189), ao passo que se respeita individualidade dos alunos quando ao alcance do objetivo da atividade.

Para além do planejamento, as Práticas Corporais de Aventura na escola requerem uma reflexão a partir dos sentidos do corpo, do movimento corporal e da prática. Bondía (2002) pontua essa importância ao pensar a educação a partir da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

É importante salientar que, com os meios de comunicação cada vez mais acelerados, com informações na velocidade do sinal elétrico, não há tempo hábil para viver, experimentar, pensar, reviver, reexperimentar, repensar e refletir sobre as ocasiões que proporcionam uma possibilidade de sermos tocados pela experiência.

A experiência tem se tornando cada vez menos frequente. Somos seres interpretativos de sentido, portanto, temos que experimentar, fazer, provar, ouvir, ver, estar e participar das práticas que relacionam o ser humano com o meio. A relação ser humano e Ambiente deve se dar a partir desses aspectos do experimentar, do sentir e provar, utilizando dos sentidos em contato com os espaços, saboreando o que de melhor essas práticas podem oferecer. A experiência é a relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Ela nos transforma (LARROSA, 2014). Por outro lado, "A coisificação e a objetivação destroem o real [...] por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim o sujeito aberto que deixa afetar por acontecimentos" (LARROSA, 2014, p. 110).

Entretanto, somente informação não é experiência, sendo quase o seu oposto. Portanto, a informação por si só não permite a experiência (BONDÍA, 2002). Os alunos são bombardeados todos os dias por um número muito elevado de informações advindas de vários dispositivos. Muitas vezes, também nós os bombardeamos de informações na própria escola. Preenchemos nossos planejamentos com uma salada de informações que são "transferidas" aos alunos, no que diz respeito a uma concepção bancária. Segundo Freire (2005) "enchemos" os alunos de conteúdo, não proporcionando tempo suficiente para transformar as práticas em experiências.

Por isso, nas aulas de Educação Física, devemos ter o cuidado para que os conteúdos não se tornem apenas informações, que não consideram os múltiplos aspectos das práticas e as transformam em meros experimentos. O experimento também não é experiência, pois é repetível e previsível. Já a experiência possui uma dimensão de incerteza, não é prevista e é a abertura para o desconhecido (BONDÍA, 2002), características marcantes nas Práticas Corporais de Aventura. Por isso, a interação entre os sujeitos (professores e alunos) com o objeto (as Práticas Corporais de Aventura e o Ambiente), deve ir além do contexto prático de modo isolado, sem correlações com outras temáticas emergentes na sociedade, como as questões ambientais que norteiam a relação entre o ser humano e a natureza.

Por outro lado, a concepção bancária compreende o aluno como uma "vasilha", e o professor como sujeito, que tem a função de "depositar" o conhecimento "enchendo os recipientes por meio de métodos de memorização mecânica" (FREIRE, 2005). Esta concepção compreende os alunos como receptores, que apenas recebem e arquivam os conhecimentos, imersos em uma

"cultura do silêncio", na qual os professores falam e os alunos escutam docilmente, estimulando a ingenuidade e não a criticidade. Portanto, ao desenvolver as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física se destaca como uma ruptura, no aspecto de aprender fazendo. Isto pode ser referendado por Kant (1996), quando se considera que se aprende mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo.

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? (KANT, 1996, p. 1).

O efeito dessa proposição pode ser observado durante a realização das práticas do arvorismo, do *parkour* e do skate. As instruções básicas transmitidas pelo professor no início das aulas não são suficientes para o aprendizado. É necessário que o aluno experimente, erre, tente novamente, se envolva nas atividades junto aos demais alunos, e, num processo de vivência e diálogo com seus colegas, desenvolva o aprendizado.

Para Marinho (2004), as Práticas Corporais de Aventura, desenvolvidas na escola, não são apenas uma forma de oportunizar entretenimento ou atividades diferenciadas nas aulas. Para, além disso, trata-se de uma forma de valorizar uma temática em ascensão, já que atualmente podemos observar com certa facilidade e frequência, jovens, adolescentes e crianças praticando-as nos mais variados espaços: *slackline* nos parques, arvorismo *indoor* em *shoppings centers*, skate nas praças, etc. Isto demonstra que tais práticas funcionam como preciosas oportunidades para mudanças de comportamentos, atitudes e valores. Ou seja, oportunizar essas práticas é um modo de problematizar questões ambientais. Isso pode ser feito a partir de corridas de orientação, caminhadas ecológicas, o arvorismo, dentre outras atividades, que podem oferecer um momento de discussão sobre a fauna e flora dos espaços onde essas ocorrem. Por outro lado, oportunizar a prática do skate, do patins e bicicleta, por exemplo, pode contribuir para a reflexão sobre sustentabilidade e meios de transporte, até mesmo sobre o respeito e a

conservação dos espaços urbanos. Por sua vez, numa atividade de *parkour*, pode se abordar sobre a conservação da própria escola.

Portanto, cabe ao espaço escolar ampliar o repertório da Cultura Corporal dos estudantes (em vez de limitá-lo) além de discutir sobre questões sociais no desenvolvimento do aluno, ao utilizar do movimento humano como meio de expressão.

Por meio das experiências nas Práticas Corporais de Aventura, as aulas de Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras, capacidades físicas dos alunos e até na compreensão dos fundamentos dessas práticas. A corrida de orientação e a caminhada, por exemplo, podem ser utilizadas para atingir uma variedade de objetivos da Educação Física, oportunizando diferentes níveis de desenvolvimento: coletivo (habilidades cooperativas e de comunicação); pessoal (autoestima); cognitivo (tomadas de decisão e resolução de problemas); físico (aptidão e desenvolvimento de habilidades motoras) (MARINHO, 2004).

A corrida de orientação, por exemplo, pode contribuir no conhecimento e leitura de mapas, assim como desenvolver a capacidade de se localizar em relação ao espaço, visto que muitas pessoas possuem certas dificuldades quanto a geolocalização<sup>16</sup>. Trabalhar isto na escola é de extraordinária relevância.

O objetivo principal das Práticas Corporais de Aventura desenvolvidas nas aulas de Educação Física, na Dimensão da Educação Ambiental, não é o desenvolvimento das habilidades motoras, entretanto, segundo Gallahue e Ozmun (2003), contribuem para o seu desenvolvimento, por meio do estímulo da força, resistência, flexibilidade, velocidade, agilidade, coordenação e equilíbrio.

Por outro lado, o desenvolvimento motor influencia no desenvolvimento psicossocial do aluno. Um exemplo disso é quando a criança desenvolve sentimentos de inferioridade e fracasso quando não consegue atingir suas expectativas na realização de uma tarefa motora. Neste caso, a criança tende a afastar-se do fracasso (GALLAHUE e OZMUN, 2003). Para combater essa situação, as Práticas Corporais de Aventura são fundamentais, pois contribuem no desenvolvimento psicossocial do aluno, ao passo que promovem a superação de suas expectativas e limites, possibilitando um sentimento de conquista.

---

<sup>16</sup> Processo de localização geográfica de determinado objeto espacial através da atribuição de coordenadas (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

O receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é motivo suficiente para que ele se negue a participar de alguma das Práticas Corporais de Aventura. Por essa razão, as propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, pois

o êxito gera um sentimento de satisfação e competência, mas experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem (BRASIL, 1997a, p. 30).

Desenvolver as Práticas Corporais de Aventura com alunos do Ensino Fundamental é bastante relevante. Nesta fase da vida, os alunos começam a tomar decisões conscientes, pois cognitivamente já são capazes de tomar diversas decisões com base em vários fatores das atividades. Essa é uma época importante para refinar as habilidades mais complexas por meio de atividades mais avançadas, pois, no ciclo II do Ensino Fundamental as habilidades corporais devem contemplar desafios mais difíceis, sendo um conhecimento que ajuda a criança a ampliar suas possibilidades de movimento (BRASIL, 1997a). Além disso, oportunizar ao aluno que explore e experimente, por meio do movimento, níveis mais elevados de responsabilidades nas atividades, encoraja-o a exercer liderança e o respeito em atividades em equipe.

As Práticas Corporais de Aventura proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da relação do aluno com o Ambiente escolar, no contato com os espaços, explorando e descobrindo suas possibilidades e limitações, o que pode ser algo novo, já que muitos ocupam horas no entretenimento eletrônico, fator que tem auxiliado num estilo de vida sedentário.

Portanto, essa interação do aluno com o meio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Sobre essa relação, afirma Piaget (1986) que o desenvolvimento cognitivo se dá com base em experiências com o meio. Por isso, o professor deve propor, por meio das Práticas Corporais de Aventura, atividades que possibilitem ao aluno a busca de informações, com estímulos diversificados, que propiciem a resolução de problemas, superação de dificuldades e conquista de desafios.

Outro aspecto interessante sobre as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física diz respeito a relação entre gêneros. Segundo Tahara e

Filho (2012, p. 62) as Práticas Corporais "podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras, questões culturais e/ou interesses competitivos". Franco (2008 *apud* TAHARA e FILHO, 2012) também defende as Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar, por proporcionarem estímulos importantes no desenvolvimento integral do ser humano, valorizando os aspectos: cultural, cognitivo, afetivo-social, motores, além de gerar a aproximação entre os alunos com o Ambiente, propiciando atitudes de respeito, admiração e conservação. Portanto, as Práticas Corporais de Aventura

[...] podem ser trabalhadas de uma forma comprometida com um vínculo educativo, discutindo valores, desenvolvendo experiências e sensações no decorrer de sua prática, potencializando reflexões sobre as questões socioambientais. Nas aulas de Educação Física, além de proporcionar o contato dos educandos com experiências corporais diferenciadas das práticas reprodutivistas, também aproximam os conteúdos da Educação Física aos princípios e valores da Educação Ambiental [...], pois possibilitam o debate sobre as representações da relação do ser humano com o meio ambiente, favorecendo a conscientização do educando acerca dos problemas ambientais e a necessidade de enfrentamento dos mesmos (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013, p. 6-7).

As Práticas Corporais de Aventura também podem contribuir para que os alunos adquiram hábitos saudáveis, pois propiciam experiências positivas, que podem motivar o aluno a praticar atividade física de forma autônoma, como modo de lazer, saúde<sup>17</sup> e qualidade de vida.

#### 2.4 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E OS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nos documentos que norteiam o ensino da Educação Física na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) as Práticas Corporais de Aventura não estão explicitamente arroladas como conteúdo a ser desenvolvido. Entretanto, é fundamental destacar que as Práticas Corporais de Aventura estão sendo discutidas na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica.

De acordo com a BNCC, as Práticas Corporais de Aventura são diferenciadas com base no ambiente em que essas práticas são realizadas: na natureza (corrida

---

<sup>17</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade.

orientada, a corrida de aventura, *mountain bike*, rapel, tirolesa<sup>18</sup>, arvorismo, etc.) e Ambientes urbanos (*parkour*, skate, patins, *bike*, etc.).

Os objetivos das Práticas Corporais de Aventura para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC incluem: experimentar e apreciar de diferentes Práticas Corporais de Aventura, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo dos alunos e o cuidado com o Ambiente; identificar riscos e formular estratégias para superar os desafios na realização de Práticas Corporais de Aventura; realizar as Práticas Corporais de Aventura, respeitando o patrimônio público e natural, minimizando os impactos da degradação ambiental; conhecer a origem das Práticas Corporais de Aventura e as possibilidades de recriá-las; identificar, explorar e reivindicar locais apropriados e seguros para acesso às Práticas Corporais de Aventura; refletir sobre a relação entre Práticas Corporais, condições de vida, saúde, bem-estar e possibilidades no cuidado de si e dos outros; dentre outros (BRASIL, 2016).

De acordo com este documento, as Práticas Corporais de Aventura podem contribuir na formação dos estudantes para que sejam capazes de cuidar da saúde e do bem estar próprio e daqueles com quem convive, assim como promover cuidados com os ambientes naturais. Esse documento ainda ressalta que as manifestações da Cultura Corporal do movimento devem ser tratadas de modo diversificado e pluridimensional, sendo uma forma de relação do ser humano com o mundo e de interação com os outros.

Esse documento também orienta a realização dessas práticas, primeiramente, no Ambiente escolar, ou no seu entorno e, posteriormente, na natureza (BRASIL, 2016).

Dada a importância desses documentos para regimentar a Educação Física escolar, na sequência, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

---

<sup>18</sup> *Mountain bike*: modalidade de ciclismo na qual o atleta deve fazer vários percursos com obstáculos e irregularidades. Esta modalidade é praticada em estradas de terra, trilhas em montanhas ou fazendas, dentro de parques e até cidades;

Rapel: atividade que consiste numa descida vertical com a ajuda de uma corda e outros equipamentos específicos;

Tirolesa: atividade de aventura que o praticante é preso por mosquetões a uma cadeirinha de alpinismo, e se desloca com roldanas de um ponto a outro por um cabo aéreo posicionado horizontalmente. Nessa atividade o praticante tem a sensação de “voar” sobre o local, florestas, lagos e outras paisagens naturais.



#### 2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física Para o Ensino Fundamental

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física, esta disciplina é entendida como Cultura Corporal. O documento propõe como conteúdo a ser desenvolvido na escola: o esporte, o jogo, a ginástica, a dança e a luta.

A recomendação a respeito desses conteúdos se deu por conta do critério de elaboração dos PCNs. Para a construção deste documento foram selecionadas práticas da Cultura Corporal de "presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural" e o usufruto das possibilidades de lazer (BRASIL, 1997a, p. 35). Essa ideia presente nos PCNs serve para orientar pedagogicamente, a nível nacional, o professor de Educação Física.

Porém, essa organização, segundo Pereira, Armbrust e Ricardo (2008), não é mais suficiente para compreender a totalidade da cultura de movimento do ser humano.

Grezzana (2000 *apud* PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008) aponta que os PCNs para Educação Física evidenciam a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas a partir de aspectos como o risco, o desafio e a aventura. Nesse sentido, as Práticas Corporais de Aventura podem ser conteúdos para as aulas de Educação Física, já que podem ser vivenciadas tanto como opção esportiva quanto opção de lazer. Além disso, as Práticas Corporais de Aventura se aproximam do conteúdo jogo, pois "os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e materiais disponíveis, do número de participantes, entre outros". (BRASIL, 1997a, p. 37)

Para os PCNs, é fundamental que sejam desenvolvidas atividades em equipe na realização de jogos, a fim do exercício e valorização da solidariedade. As Práticas Corporais de Aventura proporcionam a solidariedade, pois suas práticas em geral ocorrem em grupos, já que a interdependência coletiva desenvolve a cooperação mútua. Portanto, o trabalho em grupos, em que a cooperação seja fundamental e haja coordenação de diferentes competências, é algo valioso para se perceber que todos têm algum tipo de conhecimento (BRASIL, 1997a, p. 59).

De acordo com os PCNs, a "Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais" (BRASIL, 1997a, p. 24). O processo de aprendizagem deve, então, apreciar as características dos alunos em todas as suas dimensões (corporal, cognitiva, afetiva, ética, dentre outras) e promover técnicas e regras que ressignifiquem e recriem esses aspectos.

Portanto, as Práticas Corporais de Aventura possibilitam reflexões sobre vários aspectos de relevância social, como as questões ambientais, o lazer e a disponibilidade de espaços para atividades recreativas e esportivas, atendendo um dos objetivos da Educação Física para o Ensino Fundamental, que diz respeito ao

[...] conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 1997a, p. 33).

Outro objetivo da Educação Física para o Ensino Fundamental é "conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal" (BRASIL, 1997a, p. 52). Sabendo disso, o professor deve sistematizar os conteúdos de forma mais abrangente, diversificada e articulada, dando aberturas para novas possibilidades de Práticas Corporais. Neste sentido, as Práticas Corporais de Aventura surgem como possibilidade de vivência de diferentes manifestações corporais.

#### 2.4.2 Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Nas Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a Educação Física escolar é compreendida como Cultura Corporal. Seu objetivo é propiciar aos alunos o acesso a um conhecimento organizado, "permitindo o desenvolvimento pessoal, a participação na sociedade, bem como a vivência de valores e de princípios éticos e democráticos" (CURITIBA, 2006, p.66).

Entretanto, assim como nos PCNs, as Práticas Corporais de Aventura não estão explícitas nesse documento, apesar de sua discussão para a composição da BNCC e inseridas como conteúdo do Ensino Fundamental por meio de um documento provisório de renovação das Diretrizes Municipais.

Nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, as Práticas Corporais de Aventura podem ser inseridas no conteúdo jogo, que, segundo as Diretrizes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, é a "manifestação corporal que implica a existência de regras e objetivos, podendo estes ser alterados conforme a necessidade, interesse e realidade dos participantes". Assim, pode ser desenvolvida uma "postura cooperativa e de respeito, em face de situações de conflito [...], demonstrando bom relacionamento com os colegas" (CURITIBA, 2006, p. 68-69), além da contribuição na formação de sujeitos autônomos, capazes de cooperar, questionar, criticar e transformar a sua realidade.

As Práticas Corporais de Aventura na Rede Municipal de Ensino de Curitiba também podem ser desenvolvidas por meio de jogos recreativos e pré-desportivos, os quais contêm regras que podem ser modificadas e adequadas ao nível de habilidade motora e cognitiva dos alunos.

Dentre os objetivos da Educação Física para o ciclo II do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, destacam-se:

Identificar-se com elementos da cultura corporal como uma opção de prática corporal de lazer, utilizando-os nos tempos disponíveis; [...]  
Reconhecer a relação existente entre o seu corpo como meio de comunicação e as questões sociais relevantes (CURITIBA, 2006, p. 79-80).

Considerando tais objetivos, visto que o processo de aprendizagem deve analisar as particularidades dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal, dentre outras), discutir sobre as questões ambientais nas vivências das Práticas Corporais de Aventura se torna oportuno, pois os estudantes estarão em contato com o Ambiente por meio de tais práticas.

Por essas razões, as relações entre as Práticas Corporais de Aventura e a Dimensão da Educação Ambiental se tornam possíveis a partir do momento em que o professor media essas discussões durante as práticas.

## 2.5 A RELAÇÃO SER HUMANO E AMBIENTE POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Nas últimas décadas o Meio Ambiente<sup>19</sup> tem sido alvo de preocupação para diversas áreas do conhecimento. A sociedade contemporânea vive um período de crise, sendo necessária a mudança de um modelo antropocêntrico predominante para uma visão de mundo comprometida com a vida na Terra.

Nesse sentido, é preciso pontuar que o crescente processo de industrialização, sempre bem aceito pela sociedade, por proporcionar o avanço econômico incessantemente já não pode ser mais suportado pelo planeta. Os recursos naturais têm sido utilizados como se fossem ilimitados e não há preocupação com os impactos ambientais causados por atividades irresponsáveis.

O mundo hoje é dominado pela economia por meio do sistema de mercado, que se adapta às crises econômicas e as mudanças climáticas ao invés de modificá-las. Isto colabora com o pensamento darwiniano, que preza a sobrevivência para os mais adaptados. A crise ambiental é promovida por meio do governo de uma falsa ciência supra-humana chamada economia, que coisifica e objetiva o mundo (LEFF, 2009).

Para Leff (2009), as tentativas de fundir economia e ecologia são como misturar água em óleo. Podemos sacudir, mas eles não se misturarão, pois, a economia discute a natureza como recurso natural disponível para uso e usufruto do ser humano, como meio e objeto de trabalho, matéria-prima, não como um conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais a ser assegurado e protegido.

Uma das principais contradições do sistema capitalista é que apesar do crescimento da produção e do desenvolvimento, os padrões de consumo acarretados são insustentáveis. Isto gera sérios problemas ambientais, como: devastações ambientais, aquecimento da Terra, poluição, exacerbações das mudanças climáticas, contaminação de rios e mares, escassez de água potável, desflorestamento, queimadas, erosão do solo, desertificação, destruição de *habitats*,

---

<sup>19</sup> Meio Ambiente é aqui compreendido como a complexidade do mundo. Segundo Leff (2001) é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento. Neste trabalho estamos tratando do conceito de Meio Ambiente nas análises de documentos, diretrizes e parâmetros sobre esta área específica. E nas análises teóricas e de dados buscamos aprofundamento sobre o espaço vivenciado pelos participantes desta pesquisa, por isso consideramos neste sentido, o conceito de Ambiente.

extinção da fauna e flora, perda da biodiversidade, perda da diversidade cultural, desigualdade social, injustiça, pobreza, violência e conflitos sociais (PINTO e ZACARIAS, 2010; OLIVEIRA e NEVES, 2013; DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011; INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Para Pinto e Zacarias (2010), o maior problema não está na finitude dos recursos naturais, mas na velocidade de sua utilização, embasada em um modelo econômico que prioriza o lucro. Este objetivo leva a obsolescência programada, isto é, a piora da qualidade dos produtos para que durem menos e sejam rapidamente substituídos por outros, mais modernos, de forma a aquecer a economia, pois "somente se a sociedade puder consumir artificialmente e em grande velocidade [...] é que ela se mantém como sistema produtivo" (PINTO e ZACARIAS, 2010, p. 46).

Esse paradigma de comportamento de consumo nos leva a estabelecer uma discussão que está longe de chegar a um consenso geral. "Será necessário impor limites ao crescimento? Será possível o desenvolvimento sem aumentar a destruição? De que tipo de desenvolvimento se fala?" (BRASIL, 1997b, p. 27) "Como pensar em um desenvolvimento com bases mais sustentáveis, capaz de promover, recuperar e melhorar o ambiente e a qualidade de vida humana na terra?" (MARINHO, 2004, p. 1).

Para iniciar a mudança necessária à conservação ambiental, devemos superar a ideia do modelo conservador de industrialização e acumulação de riquezas. É cada vez mais necessário investir em processos de conscientização ambiental, sensibilizando a sociedade em relação ao Ambiente, e, por meio da reflexão, pensar sobre as responsabilidades e atitudes de cada ser humano. Aí, transformar em ações de proteção e cuidado com o Ambiente.

Infelizmente, somente nas últimas décadas é que houve a compreensão de que o planeta não sobreviverá caso prevaleça a dominação do mercado capitalista e consumista. Por isso, surge a preocupação com os modelos sustentáveis de desenvolvimento, que propõem a conciliação entre o desenvolvimento econômico e a conservação do planeta.

A partir da década de 60, intensificou-se a percepção de que a humanidade pode caminhar aceleradamente para o esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis à sua própria sobrevivência. E, assim sendo, que algo deveria ser feito para alterar as formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante. Esse tipo de constatação gerou o movimento de defesa do meio ambiente, que luta para diminuir o acelerado

ritmo de destruição dos recursos naturais ainda preservados e busca alternativas que conciliem, na prática, a conservação da natureza com a qualidade de vida das populações que dependem dessa natureza (BRASIL, 1997b, p. 20).

E é nesse contexto que surge a Educação Ambiental. A Educação Ambiental pode ser entendida como

[...] um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (UNESCO, 1973).

Assim, a Educação Ambiental é um processo de formação e informação orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levam à participação das comunidades na manutenção do equilíbrio ambiental. Esta área do conhecimento é um instrumento capaz de contribuir com a construção de novos padrões de comportamento pautados no conhecimento, na solidariedade, na equidade, na responsabilidade com a geração atual e futura.

De acordo com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente, fundamentado no respeito a todas as formas de vida, na afirmação dos valores e ações para a transformação humana e social para a preservação<sup>20</sup> ecológica e na conservação da diversidade. Esse compromisso acaba requerendo responsabilidade individual e coletiva, tanto no nível local quanto global.

Segundo este documento, a Educação Ambiental deve promover a transformação social como base no pensamento crítico a partir de ações específicas, como: oportunizar experiências educativas de sociedades sustentáveis,

---

<sup>20</sup> O preservacionismo prega a preservação da natureza da forma como essa é em seu estado natural e relaciona o ser humano como um ser extremamente daninho para o meio ambiente. Esta corrente de pensamento tem em seus preceitos que a natureza deve ser mantida sem nenhuma interferência do ser humano. Devem ser criados parques nacionais estáticos de proteção ao meio ambiente, ou seja, com o intuito explicitamente protetor, estes santuários intocáveis estariam livres da exploração, degradação, consumo e até estudos feitos pelo ser humano.

Entretanto, neste estudo, optamos pelo conceito de conservação. O movimento conservacionista é mais consciente, exaltando o amor à natureza e ao meio ambiente aliado ao uso racional de matéria-prima e bens naturais, concorrendo com o auxílio e manejo criterioso pelos seres humanos. Fazendo com que possamos nos perceber como parte integrante desta mesma natureza e do processo gestor destes recursos. Esse modo de pensar é muitas vezes visto como o meio termo entre o preservacionismo e o desenvolvimento capitalista inicial.

promover aos cidadãos a consciência local e global, focar nas relações entre o ser humano e a natureza, estimular a solidariedade, a igualdade, o respeito, a cooperação e o diálogo entre os indivíduos e recuperar a reflexão sobre as culturas locais e a fim de promover a diversidade cultural (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992).

A Carta da Terra, declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica no século XXI, também se fundamenta em alguns princípios, como respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade; garantir as belezas da Terra para as atuais e as futuras gerações; defender os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar e integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável (BRASIL, 1992).

A Educação Ambiental também pode ser compreendida como educação política, pois prepara cidadãos para reivindicar justiça social, cidadania e ética nas relações sociais e com a natureza. Sendo assim, a educação tem um papel fundamental para a formação de um pensamento sustentável (REIGOTA, 1994 *apud* MARINHO, 2004). Portanto "a dimensão ambiental é um importante elemento a ser tratado pelo sistema educativo" (CAMPOS, 2015, p. 268).

No Brasil, a Educação Ambiental é regida pela Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) cuja implantação é de responsabilidade do Sistema Nacional de Meio Ambiente (BRASIL, 1999). O artigo 2º da Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

A Educação Ambiental também é amparada pela Constituição, no Art. 225, que preza o direito ao Meio Ambiente ecologicamente preservado para as gerações presentes e futuras e promove a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).

A Educação Ambiental também é tema das Diretrizes Curriculares de Educação Física do Paraná (PARANÁ, 2008). O documento ressalta a necessidade de oportunizar aos alunos a discussão sobre os problemas ambientais. Essa ação pode contribuir na formação de um pensamento ecológico e sustentável aos alunos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental, no Art. 2º, a Educação Ambiental é uma dimensão da Educação, uma vez que

[...] é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012b, p. 2).

Em virtude dessa característica, Layargues (2002 *apud* MARINHO, 2004) indica que a Educação Ambiental não é uma atividade neutra, mas ideológica. Ela representa um ato político que tem por base valores visando à transformação social. No que diz respeito à prática educativa, as suas dimensões política e pedagógica, a Educação Ambiental visa "à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído", num processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento na formação de cidadãos com consciência local e planetária (BRASIL, 2012b, p. 2). Um dos objetivos da Educação Ambiental é uma

[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012b, p. 4).

A Educação Ambiental contribui para a formação consciente do aluno ao evidenciar o seu papel na conservação do Ambiente. Ao transmitir ideias de valor, indicar, interpretar e vivenciar o mundo que o cerca, o aluno fica apto a tomar decisões sobre questões ambientais necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. O processo educativo aliado a Educação Ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o Ambiente.

Quanto ao papel da educação ambiental, a abordagem crítica acredita que este seja um processo permanente, no qual indivíduos e comunidade tomam consciência das questões relativas ao ambiente e adquiram conhecimento. Valores e atitudes que possam torná-los aptos a agir



individual e coletivamente, no sentido de buscar transformar as causas estruturais da crise ambiental. (PINTO E ZACARIAS, 2010, p. 49)

Portanto, a formação de cidadãos com consciência crítica sobre a realidade em que vivem é contemplada pela Educação Ambiental. Por meio desse desenvolvimento, os alunos podem vir a se posicionar como atores de um processo onde os hábitos, os valores e as atitudes são balizados por uma postura ética em relação ao Ambiente.

Reverter o quadro da educação para o consumo é elemento chave na conscientização da população. Sem uma mudança nos valores que norteiam a sociedade, não há como os objetivos almejados para o desenvolvimento sustentável sejam alcançados. Por isso, a Educação Ambiental é um instrumento indispensável na formatação de uma sociedade sustentável.

Um dos fatores que colaboram para a o distanciamento entre ser humano e Ambiente é o fato de que os seres humanos olham a natureza como quem olha uma fotografia. Desta forma, o Ambiente torna-se algo externo, assim, a fauna, a flora, entre outros elementos naturais, tornam-se elementos distantes da nossa realidade (GRUN, 1996 *apud* LIMA, 2009). Esse contexto evidencia que “O homem contemporâneo vive profundas dicotomias, dificilmente se considerando um elemento da natureza, mas apartado dela, como observador e/ou explorador” (REIGOTA, 1995 *apud* BRUHNS, 2010, p. 159). Assim, é possível dizer que

o espaço está se tornando muito mais integrado e, no entanto territorialmente fragmentado. Lugares são específicos ou únicos, embora em muitos sentidos eles pareçam genéricos e iguais. Lugares parecem estar “lá fora”, e no entanto são construídos humanamente... Nossa sociedade armazena informações sobre lugares, e contudo temos pouco senso de lugar (SACK, 1988, p.642 *apud* GIDDENS, 1991, p. 105).

Por outro lado, devemos olhar o Ambiente como o “espaço” em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o. No caso dos seres humanos, os espaços físicos e o “espaço” sociocultural são somados. Porém, com o passar dos tempos, estão em contínuo processo de transformação, o que inclui também a “própria visão a respeito da natureza e do meio em que vive” (BRASIL, 1997b, p. 26).

Nos PCNs: Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997b), a natureza é distinguida em elementos sem a intervenção direta do homem, como as plantas,

animais nativos, paisagens sem nenhuma intervenção humana, nascentes, rios e lagos não modificados pela ação humana, entre outros, os quais são predominantemente encontrados nas matas, praias afastadas, em cavernas, entretanto, não existe uma natureza intocada pelo homem, uma vez que a espécie humana faz parte de toda trama da vida no planeta e vem habitando e interagindo com os mais diferentes ecossistemas há mais de um milhão de anos.

Portanto, grande parte dos elementos naturais é produto de uma interação direta com a cultura humana. Por outro lado, em outros ambientes "prevalecem os elementos adaptados pela sociedade humana, como cidades e áreas industriais, praias urbanizadas, plantações, pastos, jardins, praças e bosques plantados" (BRASIL, 1997b, p. 27). Essa diferenciação é importante para

[...] chamar a atenção sobre a forma como se realiza a ação do homem na natureza e sobre como se constrói um patrimônio cultural. Permite discutir a necessidade, de um lado, de preservar e cuidar do patrimônio natural para garantir a sobrevivência das espécies, a biodiversidade, conservar [...] recursos naturais como a água, o ar e o solo; e, de outro lado, preservar e cuidar do patrimônio cultural, construído pelas sociedades em diferentes lugares e épocas (BRASIL, 1997b, p. 27).

Neste sentido, a relação do ser humano e natureza deve ser compreendida de modo integrado, unificando o indivíduo/sociedade com o Ambiente, e não, apreciando os elementos naturais como aspectos externalizados.

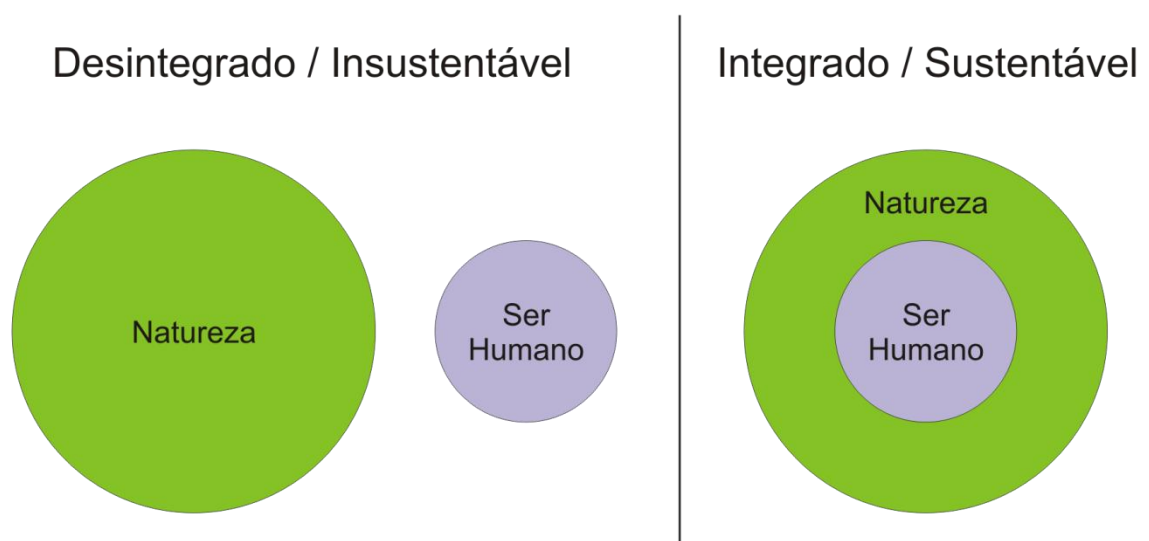


FIGURA 1 - A relação ser humano com a natureza  
Fonte: Autoria própria

Nesse sentido, em relação à integração do ser humano com a natureza, podemos observar duas concepções distintas: a) ser humano desintegrado/insustentável e b) integrado/sustentável (Figura 1). Para a primeira concepção, o ser humano é tido como desintegrado da natureza, sendo este algo externo a ele e o Ambiente um espaço distante, em meio às matas, os rios, os animais, etc. Nesta perspectiva, a natureza não é identificada como algo a seu redor, logo, o homem não se reconhece como parte integrante do Ambiente. Já para a concepção ser humano integrado, há uma afinidade entre a natureza e o indivíduo, indivíduo este que é constituído de oxigênio, carbono, hidrogênio, cálcio, fósforo, potássio, sódio, ferro, entre outros elementos encontrados na própria natureza. Portanto, a natureza não é algo isolado do ser humano.

Precisamos compreender que a natureza não está apenas no meio exterior e podemos fazer o que quisermos com ela: somos natureza e sem a água, o ar, a terra, a cooperação, o respeito, a paz, a dignidade, os mantimentos, a luz, dentre outros, não existimos, afinal nosso corpo é a junção de todos estes (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, Faria (2002 *apud* BRUHNS, 2009) expõe duas visões a respeito de como a natureza é vista pelo ser humano no sentido de lhe servir ou não. Em uma perspectiva, a natureza é vista como fonte de recursos naturais, a serem utilizados sem limites para o desenvolvimento econômico. Do outro, a natureza é concebida como algo natural, que deve permanecer intocada à sociedade. Entretanto, a eliminação da presença humana, despreza a cultura como elemento essencial para a conservação do Ambiente. Quando olhamos a natureza como apenas possibilidades de lucro, nos colocamos numa posição de controle, o que traz consequências como a devastação das florestas, entre outras, separando-nos da natureza (BRUHNS, 2009).

Diegues (1993 *apud* ALMEIDA, 2009) também caracteriza a natureza em duas visões opostas: "ecocêntrica" e "antropocêntrica". Na primeira, há a compreensão da importância da natureza, independentemente de seu aproveitamento pelo ser humano. A segunda, compreende a superioridade do ser humano em relação a natureza. Este autor ainda destaca o "mito da natureza intocada", relacionando à existência de áreas naturais intocadas pelo ser humano, visão que sustenta a

[...] ideia do paraíso perdido, da beleza primitiva da natureza anterior à intervenção humana, da exuberância do mundo natural que leva o homem urbanizado a apreciar o belo, o harmonioso, a paz interior proveniente da admiração da paisagem intocada (DIEGUES, 1996, p. 59).

Entretanto, para Bruhns (2009), quando eliminamos a ação humana, criamos uma disfunção entre a natureza e as culturas tradicionais, as quais são elementos fundamentais para a preservação e conservação da biodiversidade (DIEGUES, 1996).

Bruhns (2010, p. 162-163) também destaca as atividades esportivas que envolvem a natureza e que são realizadas em ambientes artificiais (escaladas *indoor* e piscinas de ondas, promovidas com justificativas ecológicas) como "um suposto retorno à natureza", contudo, ressalta um "conceito econômico de natureza", onde os "defeitos do mundo real" são substituídos pela "construção do mundo real", que evitando riscos, perigos, o inesperado, as emoções, os conflitos e as contradições, eliminam a aventura, junto com a "experiência sensível".

Para Almeida (2009, p. 55) "um comportamento ético e uma atitude ecológica global [...] só se tornará possível a partir do momento em que o homem se sentir como parte do ambiente em que vive e não apenas um espectador". É necessário possibilitar a aproximação do ser humano com o Ambiente de maneira harmônica. Por essa razão, devemos reavaliar a relação entre o ser humano com o Ambiente (BRUHNS, 2010). "Assumir um compromisso ético com a natureza significa sentir-se parte dela, enxergando-se a si mesmo nela e a ela em si" (MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 67), pois "a concepção tradicional de meio ambiente não gera nenhuma lógica para um reencantamento da natureza", valorizando o "eu" em detrimento dos "outros" (MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 57).

São urgentes mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza e de bem-estar cujas bases estejam alicerçadas em novos valores que proporcionem ao homem a percepção de que não é o centro da natureza, e muito menos o dono do mundo (BRASIL, 1997b).

Assim, embora o discurso sobre Educação Ambiental e sustentabilidade tenha sido bastante repetido nos últimos anos, o tema não pode ser discutido de forma paralela, restringido a certas áreas do conhecimento. Na escola, as atividades relacionadas às problemáticas ambientais não devem ser realizadas de forma

isolada, ficando apenas a domínio de áreas como, as ciências sociais ou naturais, mas por meio de métodos interdisciplinares<sup>21</sup> tendo a contribuição de outras disciplinas (MUNIZ, 2009), pois, a Educação Ambiental é um campo plural que reúne contribuições de diversas áreas. Portanto, "é preciso buscar novas formas de organização curricular, mais coerentes com o ideário ambientalista e alinhadas com uma perspectiva integrada do currículo" (CAMPOS, 2015, p. 272).

"A educação para uma vida sustentável é baseada no ensino dos princípios básicos da ecologia e no respeito pela natureza, por meio de uma abordagem multidisciplinar baseada na experiência e na participação" (OLIVEIRA e NEVES, 2013, p. 76), pois a crise ambiental não se manifesta somente por furacões provocados pelo aquecimento global, mas também tem sua origem e raiz no conhecimento, ou ainda, na falta de conhecimento de suas causas e formas como destruímos a natureza, e na falta de apropriação dos fatos que os cercam (LEFF, 2009). Portanto, é essencial que haja um comprometimento de todas as áreas do conhecimento no que se refere principalmente a Educação Ambiental.

O papel da escola neste processo da busca de uma consciência ambiental é fundamental. Sobre essa participação, Oliveira e Neves (2013, p. 73) apontam a necessidade "que todos se empenhem na promoção de mudanças de valores, instituições e modos de vida", sendo necessário "pensar globalmente e agir localmente".

Para Muniz (2009), são necessários novos padrões de relacionamento entre o ser humano e a natureza. Para tanto, os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas devem considerar a complexidade e a interdisciplinaridade dos problemas ambientais, relacionando as questões sociais, econômicas, política e ecológica.

A solução para a crise ambiental, no entanto, estaria na busca pela unificação do conhecimento por meio de métodos interdisciplinares e da complexidade com suas incertezas (LEFF, 2009). Para o autor, a interdisciplinaridade abre diálogos de saberes, transcendendo a imagem de que o outro deve ser reflexo de mim mesmo, valorizando a diversidade e superando o pavor da diferença, o temor do encontro com o outro. O ser humano depende de ser humano para se constituir em uma relação social.

---

<sup>21</sup> Tema discutido no capítulo 2.6: A Interdisciplinaridade nas Práticas Corporais de Aventura.

A complexidade compreende as questões ambientais de maneira interdisciplinar, multidimensional e transversal, em contraponto ao olhar disciplinar, reducionista e tecnicista. O tecnicismo, por sua vez, exclui os saberes populares e tradicionais, instaura a separação entre ser humano/cultura/natureza, entre razão e emoção, restringindo a complexidade dos problemas ambientais (LIMA, 2009). Nessa perspectiva, as ações ecológicas ocorrem a partir da interação entre o sujeito e o seu meio, entre o ser humano e a natureza (MORAES, 2008).

A forma clássica criada pela ciência ocidental para estudar a realidade, subdividindo-a em aspectos a serem analisados por diferentes áreas do conhecimento, não é suficiente para a compreensão dos fenômenos ambientais. A complexidade da natureza exige uma abordagem sistêmica para seu estudo, [...] com os diversos componentes vistos como um todo, partes de um sistema maior, bem como em suas correlações e interações com os demais componentes e seus aspectos (BRASIL, 1997b, p. 21).

Por isso, uma proposta pedagógica de Educação Ambiental numa perspectiva crítica deve aplicar enfoque interdisciplinar, isso é, aproveitar o conteúdo específico de cada disciplina com o objetivo da aquisição de uma perspectiva global das questões ambientais (BRASIL, 1997b, p. 52). É necessário que o professor articule e comente a respeito dos vários problemas ambientais, como, as "dimensões econômica, sociais, políticas, ideológica, cultural e ecológica" (PINTO e ZACARIAS, 2010, p. 52), e estabeleça tanto uma "relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos" quanto a "atitude para resolver os problemas [...] ambientais existentes na sua própria comunidade" (BRASIL, 1997b, p. 52).

Para Leff (2009), os professores devem pensar na sustentabilidade. Devem considerar a convivência e evidenciar a construção de outro mundo possível. Cabe ao docente indicar perspectivas para um futuro sustentável, uma nova harmonia no encontro da cultura e da natureza, do real e do simbólico, a fim de recuperar a relação entre o ser e o saber, ao pensar na natureza não como

[...] um conjunto de recursos naturais coisificados e fragmentados, mas uma natureza organizada ecossistemicamente; [...] deixa o ser da natureza ser [...] repensar a autonomia da biodiversidade, é um convite a pensar de novo para gerar saberes que formem novas identidades (LEFF, 2009, p. 107).

De acordo com os PCNs: Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997b), para que os alunos possam compreender a complexidade das questões ambientais, é

fundamental oferecê-los uma maior diversidade de experiências que englobem diversos fatos contextualizados com a realidade ambiental, incluindo as suas condições socioculturais.

No entanto, quando se trata do desenvolvimento de atividades que proporcionem reflexão sobre as questões ambientais na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, é comum o surgimento de alguns questionamentos. São eles: Qual a importância de desenvolver atividades numa Dimensão da Educação Ambiental no ambiente escolar? É importante que o tema Educação Ambiental esteja inserido nas aulas de Educação Física, no âmbito escolar? Como a Educação Física, enquanto disciplina, pode contribuir nas discussões sobre o Ambiente e Educação Ambiental? Que relações podem ser construídas a partir da aproximação entre a temática relacionada ao Ambiente e as aulas de Educação Física escolar? Que referências conceituais servem de subsídio para essa aproximação? Qual abordagem metodológica viabiliza a aproximação desses dois núcleos temáticos? Como desenvolver o tema Educação Ambiental nas aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental?

Com resposta a estes questionamentos, alertamos que os conteúdos ambientais e a Educação Ambiental devem estar relacionados ao campo pedagógico por meio de interdisciplinaridade de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como um Tema Transversal. Portanto, a Educação Ambiental deve permear todas as disciplinas, visando uma educação de qualidade, que responda às necessidades cognitivas, afetivas e éticas, capaz de contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos.

No contexto escolar, a Educação Ambiental envolve a necessidade de procurar alternativas para trabalhar com o desenvolvimento sustentável. Por essa razão é necessária a realização de trabalhos que chamem a atenção de nossos alunos para a natureza, em sua plenitude e beleza, cores, aromas, texturas e sabores, desenvolvendo neles uma identidade afetiva no contato com o Ambiente, pois, somente somos capazes de cuidar daquilo que amamos.

Para Pádua e Tabanez (1998), a Educação Ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o seu meio.

Há um consenso entre os autores apresentados até aqui quanto a Educação Ambiental ser fundamental no processo de aprendizagem, pois contribui na

construção de uma consciência crítica, emancipatória e sustentável dos alunos, uma vez que vai além de ensinar boas condutas em relação à natureza e ao Ambiente. Trata-se de uma educação envolvida com as mudanças de valores e nas transformações da sociedade, superando a ideia de adaptações da sociedade diante da crise ambiental, comprometida com a transformação do atual modelo.

"As práticas sociais e educativas, a partir de uma visão crítica, devem ir além do incentivo de comportamentos considerados ecologicamente corretos, [...] devem possibilitar a discussão crítica dos problemas e conflitos socioambientais, identificando suas causas, consequências e alternativas" (PINTO E ZACARIAS, 2010, p. 52). Precisamos desenvolver a sensibilização ambiental nos educandos, mostrando as maravilhas da natureza, sendo esta nossa principal aliada. Só podemos continuar evoluindo se começarmos a protegê-la.

Portanto, a educação tem um papel fundamental na construção da consciência sustentabilidade, se tornando uma ferramenta aliada a conscientização das questões ambientais, mas, para isso, é necessário que as teorias que tratam da Educação Ambiental saiam do papel para a prática pedagógica.

Para Lima (2009, p. 152) devemos "utilizar a educação como instrumento para criar e promover valores, ideias, sensibilidades e atitudes favoráveis à preservação do meio ambiente". A tarefa da educação é transmitir conhecimentos, informar e sensibilizar os alunos para as mudanças de comportamento em relação ao Ambiente.

A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, as ideologias e os interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem (LIMA, 2009, p. 152).

A Educação Ambiental é imprescindível na conscientização da sociedade. Nesse sentido, precisamos conceber também educação e cidadania como indissociáveis: quanto mais o cidadão for educado, em todos os níveis, mais será capaz de lutar e exigir seus direitos e cumprir seus deveres.

Segundo Capra (1996, p. 26 *apud* OLIVEIRA e NEVES, 2013, p. 74) "o pensamento ecológico baseia-se em padrões éticos de comportamento, em uma



nova visão de mundo". Portanto, é importante estabelecer um novo olhar do educador e do educando, um novo jeito de pensar a educação.

O enfoque da sociedade precisa ser redirecionado para a melhor distribuição e utilização dos bens. Para tanto, se faz necessária uma efetiva mudança na atitude entre o ser humano e o Ambiente. Nesse contexto, o papel da escola é o de estabelecer um conhecimento que faça sentido aos alunos, à medida que propõe uma formação integral pautada em valores éticos, que incluem a conservação ambiental. A conservação do Ambiente depende de uma consciência ecológica, e a formação desta consciência depende da educação.

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida com a finalidade da construção de uma consciência global das questões ambientais. Para isso, é importante atribuir significado naquilo que os alunos aprendem sobre as questões ambientais, estabelecendo "ligações entre o que aprende e o que já conhece", proporcionando "oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela" (BRASIL, 1997b, p. 35). Neste sentido, a tarefa do professor, é a de "favorecer ao aluno o reconhecimento de fatores que produzam real bem-estar, [...] de modo a respeitar o ambiente e as pessoas de sua comunidade" (BRASIL, 1997b, p. 36).

Portanto, o professor deve estabelecer sua prática de ensino em harmonia com a realidade, contribuindo na conscientização dos alunos, "permitindo-o perceber, avaliar e refletir sobre a sociedade e principalmente suas ações de transformar o ambiente em que vive" (POLLI e SIGNORINI, 2012, p. 96).

Os objetivos da Educação Ambiental no ambiente escolar incluem a identificação dos alunos "como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente", e a apreciação dos "aspectos estéticos da natureza, incluindo os produtos da cultura humana" (BRASIL, 1997b, p. 46).

Entretanto, o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental nas escolas tem sido uma tarefa cansativa em virtude de diversos fatores, sejam grandes dificuldades no processo de sensibilização e implantação de projetos ambientais, falta de envolvimento entre os professores, falta de incentivo da direção ou mesmo da alteração na rotina escolar (GRUM, 1996 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012).

Nessa mesma situação se encontra o desenvolvimento das práticas na Dimensão da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física. Torna-se ainda mais difíceis pela falta de conhecimento dos professores, além de muitos entenderem que tais atividades educativas relacionadas ao Ambiente devem ser somente responsabilidade dos professores de disciplinas, como ciências, biologia, física e química.

Contraditoriamente ao entendimento de alguns professores, os PCNs: Meio Ambiente e Saúde, ressaltam que a Educação Física tem um papel fundamental quanto ao desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental na escola, "por constituir instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente", por meio da utilização e integração dos alunos em diversos Ambientes (BRASIL, 1997b, p. 36).

Assim como nos PCNs, também para as DCNs para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b, p. 5-6) é importante que seja proporcionada a vivência de atividades lúdicas que promovam "o reconhecimento, o respeito, [...] o cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida", de tal modo que valorize

[...] o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012b, p. 6).

A Educação Física trabalha, sobretudo, com valores, sendo que o convívio escolar é um fator determinante para o desenvolvimento de atitudes nesse perfil (BRASIL, 1997b). Uma parte desses valores se refere ao respeito ao outro e a natureza, outra parte se refere à cooperação, o que contribui para uma saudável convivência e favorece a resolução de problemas (COSTA, SILVA e VOTRE, 2011), estimulando a ética do compartilhamento, a promoção de atitudes de conservação e cuidado (OLIVEIRA e NEVES, 2013) e a articulação de atividades que possam contribuir na formação de um indivíduo consciente das suas obrigações em relação a si e ao meio em que vive.

A Educação Física tem um papel fundamental na mudança de comportamento e de percepções, pois tem o potencial de sensibilizar os alunos a respeito da importância do Ambiente e conscientizá-los nas suas ações. Essa

disciplina pode contribuir de tal modo que o aluno compreenda melhor esse conceito, ao observar que não se trata de um Ambiente externo a ele, mas que os próprios espaços em que vivemos, como nossas casas, as ruas, as praças, os parques e a própria escola também devem ser conservados. A partir disso, é possível observar as questões ambientais com novos olhares, um olhar mais crítico, que o perceba como parte da natureza. Assim, é importante um trabalho de integração com o Ambiente por meio das Práticas Corporais de Aventura, para que ocorra a criação de uma relação de respeito e de compreensão de sua importância à vida humana.

As Práticas Corporais de Aventura que envolve a natureza favorecem a consciência da importância da atividade física à saúde, além de enfatizar a relevância dos recursos naturais à vida humana. Permitem ainda que sejam respeitados os espaços urbanos, compreendendo o valor desses espaços construídos e também os respeitando, auxiliando a compreender melhor a magnitude e a importância da natureza em nossa existência, fazendo com que compreendamos a necessidade da sua conservação.

As Práticas Corporais de Aventura requerem um repensar sobre o Ambiente a partir de três principais aspectos interdependentes: a Prática Corporal, a conscientização ambiental e o processo educativo, aproximando três realidades, a Educação Física, o Ambiente e a Escola (MARINHO, 2004).

As Práticas Corporais de Aventura na escola promovem um repensar sobre o Ambiente por meio da Prática Corporal num processo educativo com base na Dimensão da Educação Ambiental, mediado pelo processo reflexivo, intelectual e crítico do professor. As Práticas Corporais de Aventura na escola devem induzir a reflexão sobre a responsabilidade individual com relação ao Ambiente, superando o fazer somente pela prática de modo mecânico (ALMEIDA, 2009).

É necessário que o professor tenha em mente que ao propor essas atividades, deve sempre trazer à tona a discussão do meio ambiente natural e uma educação ambiental entre os alunos; em saber como praticar as atividades sem agredir a natureza, buscando um equilíbrio e sintonia entre a sua utilização para atender as necessidades do ser humano e a consequente preservação para gerações futuras (TAHARA e FILHO, 2012, p. 63).

Na escola não é difícil encontramos alunos desinteressados quanto a conservação ambiental, desmotivados em relação aos cuidados com o Ambiente, a

conservação dos espaços escolares e respeito aos colegas e professores. Entretanto, as Práticas Corporais de Aventura podem proporcionar mudanças de comportamentos nos alunos em relação ao respeito à natureza, aos espaços físicos escolares e aos demais, demonstrando uma melhor percepção quanto ao tema Meio Ambiente e sustentabilidade, pois as tarefas associadas a essa alternativa de trabalho nas aulas de Educação Física promovem condutas cooperativas e solidárias, recuperando a ludicidade dos jogos e brincadeiras, estimulando o princípio de “jogar com o outro” ao invés do apenas “jogar contra o outro” (OLIVEIRA e NEVES, 2013).

Para Almeida (2009), as Práticas Corporais de Aventura despertam o interesse especialmente dos jovens. Portanto, é importante intensificar a reflexão sobre os problemas ambientais da atualidade durante as práticas dessas modalidades.

Nesse mesmo sentido, Betrán e Betrán (2006 *apud* MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 63) apontam que as Práticas Corporais de Aventura também "favorecem a conscientização e a sensibilização do aluno para com o meio natural e seus problemas, promovendo uma educação ambiental baseada no conhecimento das características dos ecossistemas utilizados".

As atividades que se utilizam dos próprios espaços urbanos em que moramos também são uma ótima alternativa de conscientização ambiental, pois por meio da utilização desses espaços podemos compreender que também fazem parte do Ambiente, devendo ser respeitado e conservado. Essas práticas possibilitam a sensibilização sobre os cuidados a serem tomados quanto ao ambiente escolar, conservando os espaços da escola, assim como um maior respeito aos espaços públicos, compreendendo que não apenas vivemos no Ambiente, mas que fazemos parte dele.

Por outro lado, por meio das Práticas Corporais de Aventura propostas em meio a natureza, como caminhadas em trilhas, passeios ciclísticos, entre outras, podem ser proporcionados oportunidades de mudança nos comportamentos e atitudes com relação às questões ambientais, sendo promovida, assim, uma sensibilização sobre a importância da conservação ambiental e da necessidade de um pensamento sustentável.

Almeida (2004 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012, p. 98) destaca a possibilidade de organização de atividades em Ambientes naturais localizados

próximos a escola, como, campos, bosques, florestas, parques e praças. Estas permitem a visualização da natureza e os recursos naturais presentes nela, relacionando a presença humana com o cenário ambiental da comunidade diferenciando paisagens naturais e modificadas, proporcionam um maior contato com os seres presentes neste ambiente (VASCONCELOS, 1997 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012) e permitem que o aluno se torne um ser ativo no processo de aprendizagem. Essa dinâmica colabora para a compreensão do Ambiente e na criação de um contexto favorável à troca de ideias (FREIRE, 1981 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012).

No entanto, isso não é condição indispensável para desenvolver a Educação Ambiental no contexto escolar, pois, conforme Harres (2000 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012), as atividades ambientais podem ser realizadas didaticamente na própria escola.

As Práticas Corporais de Aventura são capazes de influenciar na vida social, ao passo que proporcionam aos alunos experiência antes não vivida. Sua realização envolve objetivos que "se atrelados ao comprometimento com a preservação da natureza, são capazes de oportunizar novos sentidos à vida humana, mais sensível e afetuosa"; ainda, podem permitir um "distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas", afastando de uma visão individualista que permeiam este ambiente, "mediante relações humanas mais diretas e intensas", possibilitando o autoconhecimento e mudanças de hábito (MARINHO, 2006 *apud* MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 61).

Logo, as Práticas Corporais de Aventura podem vir a ser um instrumento de mediação na relação do sujeito com o Ambiente, proporcionando um pensar sobre a conservação da natureza em que os participantes compreendem que os recursos naturais são finitos, e que essas atividades causam um impacto ambiental. Assim sendo, o contato com a natureza é importante neste processo de reflexão e conscientização, por meio de uma relação de experiência pessoal entre o ser humano e a natureza (KUNZ, 1994), despertando a intencionalidade<sup>22</sup> do ser

---

<sup>22</sup> A intencionalidade é sempre para algo, para o outro, para a relação com o mundo exterior, por isso a relação é fundamental para entender o ser humano, pois é nesta relação que tomamos consciência de si mesmo. É no outro que buscamos nossa completude, é na intersubjetividade, que nos determinamos e somos determinados. Os meus limites são determinados pelos espaços que eu me relaciono, eu me determino a partir do reconhecimento de onde eu faço parte de como eu posso agir como sou no tempo. Reconhecer os limites de relação com o mundo é conhecer e determinar exatamente o próprio ser (DOMINGUES, 2011).

humano em relação ao Ambiente em que vive, tornando-se parte do Ambiente por meio dessas vivências práticas (ALMEIDA, 2009).

O empenho pela ética, pelo respeito às diferentes formas de vida, o incentivo pela autonomia, pela solidariedade e pela democracia são algumas das metas cultivadas e almejadas tanto pelo lazer quanto pela Educação Ambiental. Deste modo, trabalhar com as Práticas Corporais de Aventura exige dos professores mais que familiaridade com questões socioambientais e com conceitos sobre as Práticas Corporais de Aventura, mas um envolvimento dinâmico, intenso, inovador e responsável. Somente assim essas atividades, no contexto escolar, se consumarão como oportunidades para o desenvolvimento de uma reflexão e sensibilidade quanto às questões socioambientais (MARINHO, 2004).

Enfim, as experiências na natureza podem, efetivamente, contribuir para o despertar de uma sensibilidade e de uma responsabilidade ambiental coletiva por meio das Práticas Corporais de Aventura transformadas didaticamente na escola (KUNZ, 2003).

## 2.6 A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

As Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, por se tratarem de atividades complexas, não devem ocorrer de modo fragmentado, mas sim, interdisciplinar. Não é tão recente a questão da interdisciplinaridade no âmbito escolar, mas o fato é que estamos sempre esperando que esta integração e diálogo entre as disciplinas ocorram.

O desafio de um ensino educacional que contemple a interdisciplinaridade se torna ainda maior quando observamos a matriz curricular nas escolas, responsável pela fragmentação das disciplinas, concebendo-as como ciências isoladas em relação ao conhecimento sobre o mundo. Também podemos considerar nesse mesmo contexto de desmembramento o trabalho do professor<sup>23</sup>, que tem se tornado cada vez mais técnico, com funções e organizações pedagógicas que dificultam a relação e a conversa entre os demais professores, inviabilizando ainda mais o diálogo entre as disciplinas.

---

<sup>23</sup> Tema a ser discutido no capítulo 2.7, sobre os desafios das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental para o professor.

Este capítulo busca demonstrar a importância de um ensino interdisciplinar como base do pensamento complexo nas aulas de Educação Física que abordam as Práticas Corporais de Aventura. Para tanto, são considerados alguns autores que estudam a interdisciplinaridade (DOMINGUES, 2011; CARVALHO, 1998; MORAES, 2008) e aqueles que procuram dialogar com estudos da complexidade (MORAES, 2008; MORIN, 2005; MORIN, 2011; MORIN, 2000; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

A interdisciplinaridade surge na década de setenta nas ciências humanas. Sua ascensão se deu por conta da necessidade de se superar a fragmentação e o reducionismo na formação do conhecimento. Esta é uma resposta à excessiva disciplinarização, pois ao contrário desta, busca suprimir a excessiva especialização, a separação entre teoria e prática, educador e educando. A interdisciplinaridade não surge de modo isolado (MORAES, 2008).

Este movimento pela interdisciplinaridade ganhou ainda mais força com novas adesões e produções que convergem em relação a necessidade de uma mudança na forma como compreendemos e enfrentamos os problemas sociais desvelados especialmente a partir da globalização, que impingiu ao mundo a crença de uma única via econômica e da mundialização dos fenômenos. Esta nova proposta em construção, com base no pensamento complexo, preza que tais problemas passem a ser explicitados a partir de suas diversas dimensões: econômica, política, ética, ambiental, social, entre outras que os constituem.

Por essa razão, a interdisciplinaridade é imprescindível. A interação existente entre duas ou mais disciplinas produzem um conhecimento, a partir das suas contribuições específicas e trocas de diferentes olhares entre os envolvidos (JAPIASSU, 1976 *apud* MORAES, 2008; WEIL, 1993 *apud* MORAES, 2008; FAZENDA, 1999 *apud* MORAES, 2008; DEMO, 2000 *apud* MORAES, 2008).

Para Moraes (2008), um trabalho interdisciplinar não nega o conhecimento específico de cada disciplina. Ao contrário: valoriza a sua importância, mas compreende que deve ir além do isolamento disciplinar. A interdisciplinaridade permite a ideia de integração e diálogo curricular, preservando os interesses de cada disciplina. Esta é uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, alcançando um estágio sem mais fronteiras entre as disciplinas cujo compromisso está em reciprocidade diante do conhecimento.

A transdisciplinaridade é um estágio superior à interdisciplinaridade. Nesse nível, as disciplinas não apenas interagem ou se relacionam, mas estabelecem ligações sem fronteiras no que diz respeito ao pensamento, proporcionando ao aluno a percepção das possíveis conexões e aberturas diante do conhecimento, rompendo a separação por disciplinas (MORAES, 2008).

Sendo assim, o pensamento complexo é fundamental na construção de uma educação que privilegie a interdisciplinaridade, para romper a fronteira do sistema fragmentado em disciplinas cada vez mais isoladas que não dialogam entre si (DOMINGUES, 2011).

A objetividade por meio do método cartesiano trouxe, sem dúvidas, inegáveis avanços no campo científico-tecnológico. Para esta, o aprofundamento em conhecimentos específicos era peça fundamental. Esse método trouxe muitas contribuições para a evolução tecnológica, medicina, física, química, economia, dentre outras ciências. Porém, por conta de um processo de especialização excessivo, da extrema separação entre sujeito e objeto e da neutralidade do pesquisador, acabou gerando um distanciamento e um modelo que não mais dá conta da realidade social.

Leff (2009) faz uma reflexão sobre a racionalização do processo de modernização, no qual a ciência moderna construiu um mundo exato e controlável, transcendendo a cultura e os pensamentos das sociedades tradicionais e fragmentando o conhecimento. Por meio das ciências fragmentadas conhecemos a natureza fragmentada, fomos sendo transformados em seres-coisas.

A sociedade do conhecimento coisifica e fragmenta o mundo por meio de um processo de racionalização do processo de modernização, delimitando a sociedade em uma linguagem única, ignorando o real e criando uma nova realidade avassaladora num excesso de objetividade e controle (LEFF, 2009). A hiperespecialização impede a percepção do todo (MORIN, 2000), restringindo a consciência do global, fragmentando o conhecimento ao específico a ponto de perder as partes que os relacionam e os formam como objeto.

Para Leff (2009), perdemos os saberes culturais tradicionais. Vivemos, em um mundo delimitado por uma linguagem única, numa unidade do conhecimento, "nos deparamos com uma outridade irrecuperável por este meio dos paralelismos entre a ciência moderna e os saberes tradicionais" (LEFF, 2009, p. 103). Para o autor, outro mundo é possível, "fundamentado na diversidade cultural, na coevolução das



culturas em relação com seus territórios biodiversificados, em uma proliferação do ser e em uma convivência na diferença" (LEFF, 2009, p. 96).

Para Morin (2011), o conhecimento seleciona e rejeita, separa e une, hierarquiza e centraliza informações. O filósofo aponta que vivemos sob os princípios de disjunção e da redução, chamado de paradigma de simplificação. Entretanto, este pensamento simplificador, por si só, não é capaz de revelar as afinidades que existem entre as partes com o todo, pois este pensamento trata o conhecimento a partir de conceitos-chave, desintegrado e separado por meio de disciplinas. O paradigma simplificador procura colocar ordem no universo, se reduzindo a uma lei ou um princípio. O pensamento unidimensional e especializado é pobre quando não relacionados com outras dimensões do conhecimento.

Morin (2011) chama a atenção para a racionalidade humana, embasada no diálogo da nossa mente com o mundo, que o tempo todo cria estruturas lógicas. O pensamento simplificador consiste na racionalização que busca prender a realidade num único sistema e o que vai ao contrário deste sistema é deixado de lado, ou seja, consiste na disjunção e na redução.

Com base nessas proposições, podemos apontar que, atualmente, o ensino na escola também é especializado. Nesse ambiente, cada área do conhecimento trabalha seus conteúdos de modo isolado e exclusivo, muitas vezes sem relações com outras variantes que influenciam na formação do conhecimento. O conhecimento produzido na escola não deve ser um espelho das "coisas", e sim, uma interpretação do real, por meio da tradução e reconstrução dos alunos, mediado pelo professor, priorizando a racionalidade e não a racionalização (MORIN, 2000).

Para Loureiro (2006 *apud* LIMA, 2009) as práticas educativas tradicionais possuem uma organização curricular fragmentada e especializada do conhecimento, com finalidades pedagógicas que negam as implicações sociais. A fragmentação, o reducionismo e o objetivismo excessivo acabam sacrificando a subjetividade humana.

Na escola, o professor de geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo; o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização histórica; o professor de biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural e assim por diante (CARVALHO, 1998, p. 8).

Nesse sentido, a separação das ciências em disciplinas hiperespecializada, concluídas em si, com seus saberes divididos e compartimentados, tornam invisíveis o contexto, o global e o complexo (MORIN, 2000). A hiperespecialização dificulta a percepção do todo. O princípio de redução restringe o complexo ao simples, desconsiderando o ser humano como ser multidimensional. O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso recompor o todo para conhecer as partes (MORIN, 2000).

Para Morin (2005), a educação, por meio de disciplinas específicas, simplifica o conhecimento de modo unidimensional. Sua visão é parcial, abstraindo a complexidade a uma categoria que perde a diversidade e unidade. Na escola, temos uma multiplicidade de identidades e personalidades que devem ser valorizadas, discutidas, estudadas, levadas em consideração durante todo o processo educacional.

Os pesquisadores abordados neste capítulo deixam claro que os métodos que se utilizam da fragmentação têm sua importância insubstituível na contribuição do conhecimento e na educação. A organização da matriz curricular na escola em disciplinas sempre trouxe grandes avanços no pensamento e na organização do conhecimento. Entretanto, o que estes estudos também revelam, é que este modo de organizar e produzir conhecimento na escola tem fragilidades para conhecer o mundo atual, de problemas complexos.

No que se refere à escola, especialmente nas séries iniciais, o pensamento e a organização fragmentada do conhecimento, por meio de disciplinas isoladas que não dialogam entre si, podem trazer perdas na construção do conhecimento pelos alunos. Isto porque há certas dimensões que são imprescindíveis na formação do ser humano, como por exemplo, as Dimensões Ambientais e sustentabilidade, que devem ser vistas sob uma ótica transdisciplinar e podem ser desenvolvidas por meio das Práticas Corporais de Aventura na escola.

O modo como cada disciplina trabalha os conteúdos sem levar em consideração questões de outras áreas, como: aspectos ambientais, geográficos e biológicos que integram o conteúdo das Práticas Corporais de Aventura quando trabalhados nas aulas de Educação Física, impossibilitam uma formação crítica e emancipatória dos alunos.

A interdisciplinaridade se apresenta como possível caminho de abertura e renovação do ensino. Mas, quando a interdisciplinaridade não ocorre na prática pedagógica, cada disciplina trabalhando de forma isolada, inviabiliza, assim, a compreensão que abrange as dimensões do ensino na explicação dos fenômenos físicos, naturais, sociais. Para a Educação Física, os conteúdos devem envolver e abordar as diversas dimensões do conhecimento, biológica, afetivas, cognitivas e socioculturais (BRASIL, 1997a), o que vai ao encontro das propostas da ótica proporcionada pela teoria da Complexidade.

Sendo assim, é essencial que certos temas e conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, tanto na teoria quanto na prática pedagógica. É preciso que seja enfatizado quais os principais aspectos específicos de cada disciplina em um único projeto articulador das ações organizadas para a produção de conhecimento, que busque a integração das diferentes dimensões dos fenômenos estudados (PISTRAK, 2000).

A interdisciplinaridade baseia-se em alguns princípios, sendo a noção de tempo um dos mais importantes. Isto porque o aluno não tem horário, data e local para aprender, pois ele aprende o tempo todo. Sendo assim, é necessário que ele aprenda a aprender e isto deve ser proporcionado por meio da integração de conteúdos e disciplinas, superando concepção fragmentada do conhecimento e valorizando a interação entre o sujeito com o meio, pois o conhecimento não é simplesmente transmitido ao aluno por um ato de bondade, é ele quem aprende por meio de suas próprias ações (MACHADO e MELLO, 2009).

Já para Machado e Mello (2009), uma atitude interdisciplinar em educação exige e proporciona muitas aberturas para mudanças que podem passar pela construção de novas metodologias, pelos conteúdos curriculares e pela organização de equipes de professores que integrem diferentes áreas do saber. Um trabalho interdisciplinar seria recriar metodologias e concepções de ensino, nas quais várias áreas do saber seriam aplicadas em cada aula, tornado assim, o ensino mais abrangente e completo.

Este processo pedagógico interdisciplinar pode ter como base o pensamento complexo, utilizando-se de seus princípios para uma melhor compreensão das dimensões que envolvem o fenômeno.

Complexidade é uma das características mais visíveis da realidade que nos cerca. Por ela queremos designar os múltiplos fatores, energias, relações que caracterizam cada ser e o conjunto dos seres do universo. A ciência moderna, nascida com Newton, Copérnico e Galileu Galilei, não soube o que fazer da complexidade. A estratégia foi reduzir o complexo ao simples. Por exemplo, ao contemplar a natureza, ao invés de analisar a teia de relações complexas existentes, os cientistas tudo compartimentaram e isolaram. (...) Assim, começaram a estudar só as rochas, ou só as florestas, ou só os animais, ou só os seres humanos. E, nos seres humanos, só as células, só os tecidos, só os órgãos, só os organismos, só os olhos, só o coração, só os ossos, etc. Desse estudo, nasceram os vários saberes particulares e as várias especialidades. GANHOU-SE em detalhe, mas PERDEU-SE a totalidade (CARVALHO, 1998, p. 10).

Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 38), "o pensamento complexo rompe a ditadura do paradigma de simplificação". A complexidade reconhece a incompletude do conhecimento isolado. Por isso, uma educação no século XXI deve contemplar a experiência do incompleto, da incerteza, do erro, da confusão, do medo, da emoção, sem excluir os processos de disjunção e as características de cada área do conhecimento. "A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (MORIN, 2011, p. 13).

Morin (2011) aponta que somente o pensamento complexo permitirá civilizar o conhecimento, pois compreende as incertezas, as indeterminações e o acaso. No entanto, a complexidade não exclui a ordem e o determinismo, mas considera insuficiente o reducionismo excessivo para compreender o conhecimento. Nesse sentido, o pensamento complexo não resolve os problemas, mas ajuda a compreender que a realidade e o conhecimento são mutáveis e incertos.

A complexidade também permeia os PCNs (BRASIL, 1997a, p. 58), quando trata as relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, a qual "tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo", portanto, as aulas de Educação Física devem sempre "contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver". Um bom exemplo disso é quanto a Educação Ambiental, que deve ser abordada por meio de um processo de transversalidade.

Compreendida a importância da interdisciplinaridade na prática pedagógica, é essencial apontar que este pensamento não se restringe apenas a um nível de

ensino ou direcionado a algumas disciplinas apenas. Ao contrário, a interdisciplinaridade deve ser contemplada como método de ensino em todas as áreas do conhecimento, além de ser trabalhada em todos os níveis do ensino.

A Educação Física enquanto uma disciplina de estudo não ficaria de fora de um trabalho interdisciplinar no âmbito escolar. A Educação Física contempla certos aspectos que viabilizam a integração de temas interdisciplinares em sua prática. Nesse sentido, as Práticas Corporais de Aventura envolvem vários aspectos, desde a relação do ser humano com a natureza, quanto às questões sobre a modernidade e o movimento humano.

As Práticas Corporais de Aventura enfatizam questões biológicas, afetivas, cognitivas, socioculturais, ambientais, geográficas, éticas e valores, integrando as áreas do conhecimento num propósito de transformação e reflexão dos conhecimentos que envolvem o cotidiano dos alunos.

Para Marinho (2004), tanto as Práticas Corporais de Aventura quanto a Educação Ambiental são entendidas, muitas vezes, como possibilidades unidimensionais. Para dar sentido às dimensões, é preciso entendê-las em um contexto múltiplo de possibilidades, não devendo ser responsabilizadas isoladamente. Ou seja, as Práticas Corporais de Aventura não devem ser recortadas, mas sim abordadas nos diversos contextos durante as aulas (MARINHO, 2004).

O professor deve ter competência ao relacionar o conteúdo de um assunto discutido simultaneamente em outras disciplinas. É essencial que o professor de Educação Física, ao trabalhar com as Práticas Corporais de Aventura, planeje suas aulas de modo a: produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados, como, Prática Corporal, Educação Ambiental, aspectos geográficos, aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais, dentre outras. Um bom exemplo a ser abordado nas aulas é a relação entre ser humano e a natureza, que em muitos casos, é entendida de modo isolado e disjuntivo.

Há dois paradigmas opostos acerca da relação *homem/natureza*. O primeiro inclui o homem na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a "natureza humana". O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da ideia de natureza (MORIN, 2000, p. 25).

É preciso "superar a visão unidimensional de uma antropologia racionalizadora", que concebe o ser humano como um ser não natural ao Meio Ambiente (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 36). É preciso pensar o ser humano e o Ambiente como integrantes de um mesmo espaço. Ele constitui parte do meio. O ser humano e o espaço são duas emergências inseparáveis da relação ecossistêmica. Mas, no paradigma do pensamento atual, há exclusão um do outro.

As Práticas Corporais de Aventura na escola devem abordar as dimensões humanas, como a afetividade, moralidade, socialização, entre outras, pois a criança que se interessa pelas práticas de atividades físicas é a mesma que convive com a família e com a escola; que necessita brincar e se divertir com os amigos; necessita aceitar, transpor limites; respeitar e ser respeitada; precisa aprender a conviver, cooperar e construir autonomia (SANTANA, 2002).

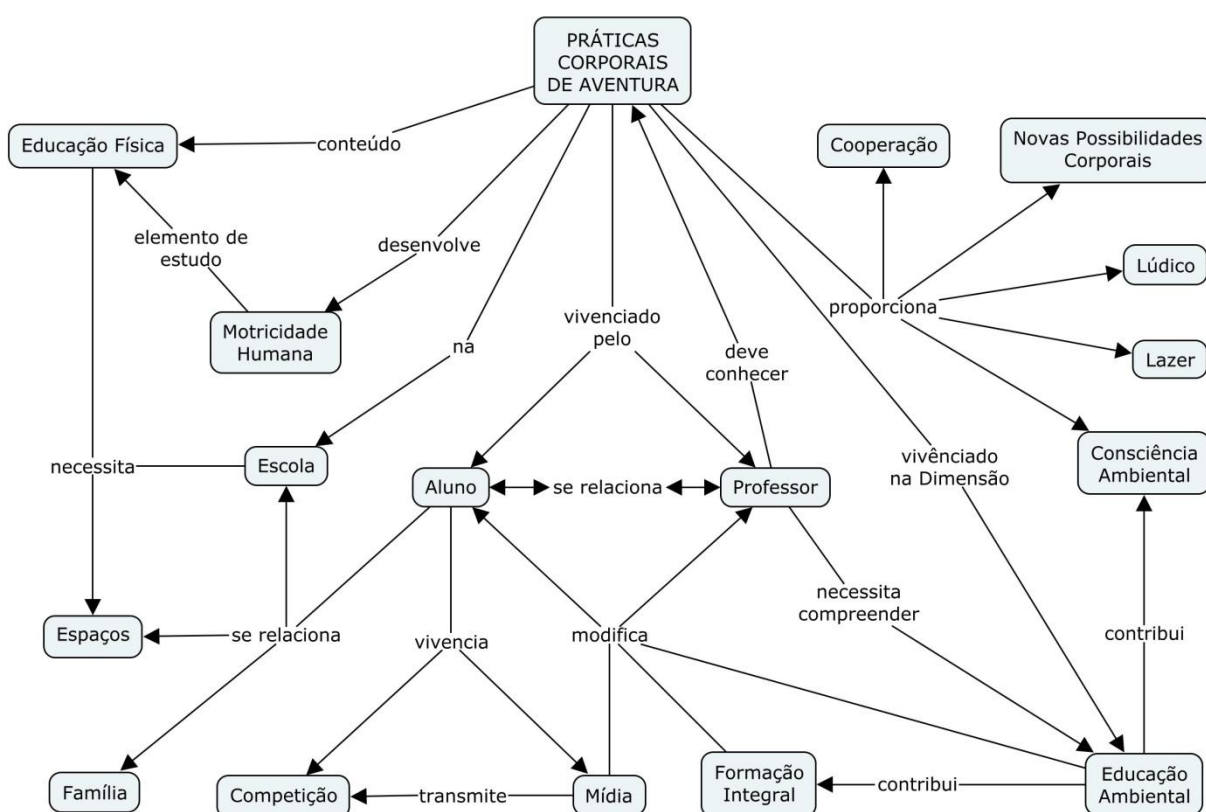


FIGURA 2 - Mapa conceitual das implicações que envolvem as Práticas Corporais de Aventura na escola

Fonte: Autoria própria

O mapa conceitual (Figura 2) representa alguns aspectos que as Práticas Corporais de Aventura envolvem e que podem ser vivenciados nas aulas de Educação Física. Outros aspectos e relações poderiam compor a organização do

mapa, mas dentre vários que influenciam na construção do tema, foram selecionados aqueles que estariam mais diretamente atrelados e relevantes ao tema, quando considerado o seu desenvolvimento no âmbito escolar.

Dentre os vários aspectos, um dos mais importantes é a relação aluno/professor. Esta relação é fundamental no desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura na escola, já que é a partir da construção desta relação que serão desenvolvidos e discutidos os demais pontos, fomentadas discussões sociais que envolvem a temática e atribuirá a atividade seus significados.

As Práticas Corporais de Aventura, como conteúdo da Educação Física, podem contribuir com o desenvolvimento da motricidade humana, da cooperação, do lúdico, do lazer por meio de novas possibilidades corporais, além da consciência ambiental, quando desenvolvidos na Dimensão da Educação Ambiental. Entretanto, o professor deve ter conhecimento não somente das modalidades a serem desenvolvidas, mas também compreender como relacioná-las com a Dimensão da Educação Ambiental, de forma a contribuir também para a formação integral dos alunos.

As relações entre a escola e os espaços que ela disponibiliza para as aulas de Educação Física são de fundamental importância na análise sobre a vivência das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar, já que estamos discorrendo sobre o desenvolvimento de atividades, as quais têm como característica a integração do ser humano com a natureza, atividades essas as quais são adaptadas no ambiente escolar, sendo assim, a atribuição dos espaços é relevante nessas discussões, a fim de contribuir na reflexão sobre as relações do ser humano com seu Ambiente.

São muitas as reflexões que podem ser elaboradas a partir de aspectos ligados as Práticas Corporais de Aventura na escola. Dentre eles, destacam-se: relações entre as competições e a mídia, assim como as influências da mídia no conceito das Práticas Corporais de Aventura.

Segundo Marinho (2004), a mídia prioriza a apresentação das Práticas Corporais de Aventura prioritariamente voltadas a um caráter competitivo. Visto que esses conceitos interagem na visão e na vivência dessas atividades pela sociedade, é "importante que o professor trabalhe com o objetivo de desenvolver, nos alunos, uma postura crítica diante da realidade, de informações e valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa" (BRASIL, 1997b, p. 25).

De certo modo, todos esses aspectos se inter-relacionam durante o processo de desenvolvimento destas atividades na escola. Essa compreensão é de extrema importância para o processo de desenvolvimento dessas práticas, de modo a contemplar a interdisciplinaridade como instrumento na formação de sujeitos críticos e autônomos.

É preciso repensar a forma de produção do conhecimento escolar. Para tanto, é preciso apoiar-se num paradigma incorporador da complexidade no processo pedagógico, que contempla uma visão mais abrangente do conhecimento e dá espaços para as incertezas e para os erros, sempre relacionando o todo com as partes e vice-versa.

É necessário que haja maior flexibilidade no planejamento pedagógico do professor. O planejamento não pode ser estanque e fechado. Deve estar sempre aberto aos possíveis imprevistos durante o ano letivo. Esta abertura permite o aproveitamento das oportunidades para que seja feita a relação entre o conteúdo com outras questões do cotidiano. Assim, o planejamento estaria sempre em construção e reconstrução.

A Educação Física deve cada vez mais romper com a dicotomia entre corpo e mente, teoria e prática, razão e emoção. A disciplina se preza, então, a proporcionar uma atenção na relação entre o sujeito e objeto. No entanto, de um sujeito que é influenciado pela sociedade e pelo meio, durante todo o seu processo de formação, resgatando um aluno criativo, pensante e autor de sua história (MORAES, 2008).

Devemos formar alunos críticos em relação à sua formação corporal e às contribuições da importância do movimento em seu desenvolvimento pessoal, considerando as implicações sociais que envolvem a corporeidade com o meio.

Portanto, quando o professor desenvolve as Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física, ele deve levar em consideração vários aspectos que os envolvem. Ele deve saber que desenvolver as Práticas Corporais de Aventura vai além de conhecer certas modalidades que visam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras para a prática. Sempre haverá implicações que circundam as práticas, aspectos e dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas, psicológicas, humanas, entre outras.

Um trabalho interdisciplinar, com base no pensamento complexo nas aulas de Educação Física é essencial na formação de alunos críticos, para que sejam



capazes de analisar a importância de se pensar no corpo e no movimento como hábitos saudáveis para toda a vida.

## 2.7 DESAFIOS DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O PROFESSOR

As reflexões a respeito das Práticas Corporais de Aventura, de caráter interdisciplinar pautado no pensamento complexo, precisam abordar a construção do conhecimento do professor. É por meio de sua formação que se desenvolvem as reflexões e as vivências dessas práticas como possibilidade de transformação e reorganização das estruturas organizacionais escolares, transformando as relações entre aluno-professor e professor-professor.

Como já discutido anteriormente, percebe-se que as Práticas Corporais de Aventura, na maioria das vezes, não ocorrem no ensino escolar. Isto se deve não somente por uma precariedade de estrutura física e condição de materiais nas escolas, mas principalmente em função da defasagem do conhecimento teórico-prático na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, além da falta de conhecimento do próprio conceito de interdisciplinaridade.

Existe certo distanciamento dos professores em relação a Educação Ambiental, e, quanto a isso, as justificativas vão desde as condições de trabalho que dificultam inovações e mais esforços, até a constatação de que não estão preparados para trabalhar com a Educação Ambiental (TEIXEIRA e TORALES, 2014).

Entretanto, o papel dos professores é indispensável para a concretização da Educação Ambiental no âmbito escolar. Assim, a formação dos professores implica num processo de desenvolvimento constante, pois, "acredita-se que a educação ambiental não se efetivará no âmbito escolar, enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade" (CAMPOS, 2015, p. 269).

Na pesquisa realizada por Inácio, Moraes e Silveira (2013)<sup>24</sup> foi constatado que são poucos os cursos de Licenciatura em Educação Física que incluem as

---

<sup>24</sup> Este estudo analisou as grades curriculares do curso de Educação Física de 42 universidades públicas federais brasileiras, buscando elementos de tal relação, mais especificamente, disciplinas ligadas às temáticas Práticas Corporais de Aventura e Educação Ambiental. Esta pesquisa também buscou, por meio de entrevistas semiestruturadas com 9 professores de Educação Física da rede pública de Goiânia/GO, observar se tal relação já se concretiza na atuação dos professores.

Práticas Corporais de Aventura e a Educação Ambiental como conteúdo a serem discutidos durante a formação dos futuros professores. A pesquisa também revela que a temática não aparece nos planejamentos dos professores atuantes. Segundo os autores, isto ocorre por conta da lacuna não somente pela falta de equipamentos e espaços adequados na escola, mas também pela não inclusão destes conteúdos na formação inicial e continuada.

Corroborada à pesquisa Inácio, Moraes e Silveira (2013), a pesquisa de Teixeira e Torales (2014) identificou que dos 22 cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR), somente 5 cursos contam com a disciplina de Educação Ambiental. Esta constatação evidencia a pouca contribuição dos cursos de licenciatura para as discussões sobre as questões ambientais. É essencial refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física no que tange o tema Práticas Corporais de Aventura e Educação Ambiental.

No entanto, discutiremos inicialmente os saberes necessários para a atuação profissional desses professores e sobre como se procede a construção desses saberes durante a formação dos docentes, para assim compreendermos melhor as dificuldades e possibilidades dos professores trabalharem com as Práticas Corporais de Aventura nas escolas e as implicações na formação desses professores.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) o saber docente é plural e estratégico, destacando sua complexidade e chamando a atenção aos saberes da experiência, a qual, segundo Monteiro (2001), é proveniente da prática cotidiana do professor, construídas na prática vivida na ação e no trabalho com os alunos.

Tardif (2002) classifica os saberes profissionais em: *saberes da formação profissional*, que são os saberes transmitidos ao professor durante o processo de formação inicial e continuada; *saberes disciplinares*, referentes aos conhecimentos dos conteúdos, objetivos e métodos. Os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos; *saberes curriculares*, sendo os objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar; e *saberes experienciais*, o próprio exercício da atividade profissional dos professores, produzidas por meio de situações relacionadas na escola, com os alunos e colegas de profissão.

Já Gauthier (1998 *apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2007) classifica os saberes da profissão docente em: *saber disciplinar*, que se referem ao conhecimento do ensino; *curricular*, referente as transformações da disciplina; *Ciências da Educação*,

relacionado ao saber profissional específico; *tradição pedagógica*, como sendo o saber de dar aulas adaptado pelo saber experiencial, já que quando um novo conhecimento é adquirido, o velho é revisto; *experiência*, referente aos julgamentos responsáveis pela elaboração e *ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público.

Shulman (1986) aponta as transformações que o professor realiza ao longo da sua prática e classifica os saberes em três categorias: *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada*, referentes as compreensões do professor sobre a disciplina; *conhecimento pedagógico da matéria*, modos de formular e apresentar o conteúdo de forma compreensível, que, além do conhecimento da matéria, incluem a capacidade de exemplificar, ilustrar, explicar e demonstrar; *conhecimento curricular*, referente ao conhecimento do currículo para o ensino em determinado nível (SHULMAN, 1986).

Assim sendo, ao se discutir a formação inicial dos professores de Educação Física, não se pode deixar de trazer algumas questões problematizadas por Tardif (2000), e que estão relacionadas aos saberes profissionais utilizados em sua atuação profissional: Como esses saberes se distinguem dos conhecimentos universitários? Quais as relações que deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos de formação inicial e continuada?

Para Schön (1995) o conhecimento específico para a atuação do docente é ligado a ação e só pode ser adquirido por meio da prática profissional. O autor propõe categorias como professor reflexivo e reflexão na ação, nas quais o professor analisa e interpreta aquilo que foi realizado.

Essa discussão acaba remetendo a profissionalização do docente. A formação e profissionalização para o ensino constitui um movimento que distingue a profissão docente das outras ocupações. Essa diferença reside na natureza dos conhecimentos para que a profissão docente seja exercida. Os profissionais se apoiam em conhecimentos especializados, adquiridos por meio de uma longa formação universitária. Na prática escolar, esses mesmos conhecimentos são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas.

Porém, na realidade escolar, os professores necessitam de autonomia, uma vez que esses conhecimentos não devem ser somente técnicos e padronizados. A realidade escolar exige sempre uma parcela de improvisação e adaptação. Exige

dos profissionais uma construção de julgamentos em situações de ação (TARDIF, 2000).

Nas instituições de formação inicial de professores, muitos desses conhecimentos foram produzidos sem considerar as condições reais dos professores, pois, numa sala de aula existem muitas variáveis (ALMEIDA e BIAJONE, 2007). Deste modo, compreendemos que a organização dos conteúdos das várias disciplinas no currículo de formação de professores em Educação Física deva ser construída a partir da aproximação com a realidade da docência (DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011).

A formação profissional ocupa boa parte da carreira e dos conhecimentos dos professores de Educação Física, e devem ser passíveis de atualização, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. O professor necessita de uma formação contínua e continuada, se autoformando e se reciclando através de diversos meios (TARDIF, 2000), pois, os saberes profissionais dos professores são temporais, adquiridos com o tempo e pela sua história escolar. Os alunos, muitas vezes, passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, e, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas (TARDIF, 2000).

No entanto, a carreira profissional é um processo de socialização, de incorporação dos indivíduos às práticas institucionalizadas, que exige dos indivíduos adaptação. Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos. Raramente embasam sua prática em uma teoria ou concepção unitária. Ao contrário, os professores utilizam várias teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade. Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos (TARDIF, 2000).

Contudo, os cursos de licenciatura em Educação Física são idealizados segundo um modelo "aplicacionista" do conhecimento (LÜDKE e CRUZ, 2005): os alunos passam certo número de anos assistindo aulas com base em disciplinas e construídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (WIDEEN *et al.*, 1998 *apud* TARDIF, 2000).

Existe uma base de conhecimentos para o ensino, que deve considerar os professores como práticos reflexivos, a prática profissional como formação e produção de saberes, estabelecendo ligações entre as universidades e escolas (ALMEIDA e BIAJONE, 2007). Para Almeida e Biajone (2007), esses saberes têm ocupado um papel fundamental na formação dos professores e vão além de uma abordagem acadêmica, pois ainda se sabe muito pouco a respeito do ensino, mesmo sendo uma atividade que se realiza desde a antiguidade. Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. A relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos. É também uma questão de talento, bom senso e intuição.

Os cursos de licenciatura em Educação Física foram divididos em duas partes: teorias e técnicas de ensino. A prática real é feita por meio de estágios (LÜDKE e CRUZ, 2005). Porém, desde a sua formação inicial e principalmente durante a formação continuada devemos reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento e saberes, por isso, é preciso também repensar a relação entre teoria e prática, tornar da formação inicial, uma maneira de tornar os professores práticos reflexivos (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

É preciso que os cursos de formação inicial promovam novas práticas de formação, com estágios de longa duração. Isto pode favorecer uma análise reflexiva que permita uma formação científica vinculada à prática. Dessa forma, os futuros professores habituem-se à prática profissional e constroem uma formação inicial e continuada comprometida com o ensino de qualidade.

Ainda sobre o tema, a pesquisa realizada por Capaverde, Medeiros e Alves (2012)<sup>25</sup> com professores de Educação Física revela que a maior parte desses profissionais não tiveram nenhuma disciplina relacionada as Práticas Corporais de Aventura, além de nunca terem realizado qualquer curso de formação continuada sobre a temática. Este estudo está em conformidade com Muller (2001 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012), que observa a ausência de disciplinas que tratem da ecologia e questões ambientais nos cursos de formação inicial de professores.

Esses dados podem ser relacionados ao estudo de Inácio, Moraes e Silveira (2013). Ambos apontam o pouco ou quase nenhum conhecimento dos professores de Educação Física sobre Educação Ambiental. Advertem sobre a fragilidade na

---

<sup>25</sup> Pesquisa realizada com 18 professores, de Ensino Fundamental e Médio, das escolas da rede de ensino estadual, municipal e particular na cidade de Osório/RS.

formação inicial desses professores. O estudo de Inácio, Moraes e Silveira (2013) também mostrou que os professores entendem as questões ambientais como algo relevante a ser integrando em suas aulas, mas apenas 1 (um) dos 9 (nove) professores pesquisados relaciona o tema Meio Ambiente em suas aulas. Os demais revelam ter dificuldades de articular a Educação Ambiental com a Educação Física e acreditam que a realização das Práticas Corporais de Aventura só é possível de serem desenvolvidas em espaços fora da escola. O estudo também revelou que nenhum desses professores realizou algum curso de formação continuada sobre o tema aqui discutido.

Isso revela que os cursos de licenciatura em Educação Física geralmente priorizam o ensino de disciplinas de caráter esportivo, limitando as discussões relacionadas a Educação Ambiental. Isto contribuiu para a organização curricular fragmentada, por meio de disciplinas isoladas e distintas, refletindo a dicotomia mente e corpo, teoria e prática (DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011; DELGADO, 2005 *apud* INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Entretanto, segundo Marinho (2004), as Práticas Corporais de Aventura vêm conquistando maior visibilidade em eventos científicos da área, com um número significativo de trabalhos completos publicados nos anais destes eventos, além deste tema também ter sido assunto em várias dissertações de mestrado e teses de doutorado nas faculdades e universidades brasileiras. A produção do conhecimento na área é cada vez mais fomentada por esses movimentos acadêmicos envolvendo o tema.

O professor que decida trabalhar com as Práticas Corporais de Aventura deve conhecer e descobrir as possibilidades que estas atividades oferecem. Portanto, é preciso que as Práticas Corporais de Aventura sejam inseridas, sim, nos cursos de formação de professores, inicial e continuada, privilegiando esta nova demanda relacionada à natureza (DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011).

Entretanto, em contrapartida ao crescimento dos trabalhos no âmbito acadêmico, Marinho e Inácio (2007) reatam que essa temática tem sido abordada de forma muito tímida nos cursos de formação inicial e quando são abordadas, assumem características predatórias, visando o mercado e desenvolvimento econômico, desconsiderando as questões ambientais dos meios naturais. Para Tahara e Filho (2012), é necessário que o professor tenha um mínimo de conhecimento sobre as Práticas Corporais de Aventura, aspectos em defasagem

quando considerados a maioria dos profissionais que atuam nas escolas, pois não tiveram em sua formação inicial disciplinas que tratassem tais modalidades.

Marinho e Seabra (2002 *apud* MARINHO e INÁCIO, 2007) indicam que, apesar de vários estudos abordarem aspectos referentes à relação ser humano-natureza, poucos discutem a formação profissional necessária para tais práticas. Esses dados reforçam a importância dos cursos de graduação tratar dessa temática levando em consideração as atividades na natureza, contribuindo no modo como este conteúdo será abordado no ambiente escolar. Para os autores "é preciso assinalar um debate sobre essas atividades de aventura como conteúdo da formação profissional e da educação física escolar" (MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 62).

Uma vez aceita a inclusão de novos conteúdos em cursos de graduação para a formação dos profissionais que trabalham com atividades de aventura, será possível a visualização de práticas mais qualitativas que contribuam para a formação de cidadãos mais sensíveis e atentos às questões que se referem à natureza (MARINHO e SEABRA, 2002 *apud* MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 63).

O currículo das escolas separa a pesquisa da prática, não deixando espaços para a reflexão. Apesar disso, a formação profissional dos professores deve proporcionar a interação entre teoria e prática, o ensino reflexivo, a reflexão a partir da ação, a relação professor-aluno e professor-professor em diferentes situações práticas, únicas, incertas e conflituosas, pois é impossível aprender sem ficar confuso (SCHÖN, 2000).

Para que tais práticas de ensino, como as Práticas Corporais de Aventura possam ser desenvolvidas nas escolas, o professor deve resgatar a base reflexiva da sua atuação, pesquisando e refletindo sobre a sua prática, questionando a sua tarefa. Dessa forma, entenderá melhor a sua situação e depois poderá modificá-la, pois, quando o professor pesquisa a sua própria prática, consegue interpretar, adaptar, recriar e improvisar diante das necessidades e dificuldades em sua volta.

Entretanto, os professores sofrem várias mudanças na sua condição de trabalho. Suas funções têm sido reduzidas e subdivididas em virtude de processos cada vez mais simples e especializados. Essa tendência é preocupante, pois o professor acaba perdendo a perspectiva da totalidade e torna cada vez mais suas ações em tarefas isoladas e rotineiras. Isto impede as reflexões, discussões e trocas

de experiências entre os professores, que passam a ser apenas consumidores, reproduzindo as atividades compartilhadas na graduação.

Por outro lado, ser professor exige uma postura profissional que possa corresponder, de forma qualitativa, aos interesses dos envolvidos, efetivando na troca de conhecimentos entre professores a saída do isolamento, pois, é impossível pensar na escola como unidade de ação com professores isolados. É necessária a convicção de que o desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura e Educação Ambiental virá junto com a construção da autonomia dos professores. O sentido dessa mudança é superação na educação e a formação de sujeitos conscientes, sensíveis e críticos no que se refere ao lazer e à natureza, uma vez que a educação parece se prender a um ensino teórico ou práticas esvaziadas de conteúdo.

Para Almeida e Biajone (2007), é essencial que seja propiciado aos professores o aprendizado por meio da prática de outros professores. Isso motivará esses profissionais para que aprendam com suas próprias práticas, abandonando a individualidade de nossa profissão ao passo que aprendem uns com os outros.

Porém, muitos professores não assumem essas responsabilidades, pois a estabilidade trabalhista e a falta de estímulo em seu trabalho, atrelado à concepção de um profissional eminentemente técnico, conduzem ao marasmo, reduzindo o conhecimento prático a um conhecimento puramente técnico.

Nesse entendimento também podem ser encaixados alguns professores de Educação Física que, em muitos casos, determinam e orientam seu trabalho caracterizando um "presentismo". Estes concentram os esforços apenas nas aulas, evidenciando um "conservadorismo", ao evitarem discussões e reflexões de mudanças, e "individualismo", rejeitando a colaboração dos colegas devido ao medo de julgamento e críticas.

Esse quadro pode ser motivado pelo que Contreras (2002) aponta como mudanças na condição de trabalho provocadas pela redução das tarefas a processos especializados, burocráticos que provocam a perda da visão da totalidade e contribuem para o isolamento e rotina.

Nessa concepção, o professor passa a ser apenas executor das tarefas, sem o conhecimento para planejá-las. Este sistema favorece a rotinização das atividades, economizando esforços somente para aquilo que é essencial para as tarefas diárias e impede a reflexão, isolando os colegas de discussões e trocas de experiências. A



isso o autor chamará desqualificação intelectual, pois o essencial exige apenas um conhecimento técnico, sem decisões discutidas coletivamente, fomentando o individualismo profissional.

Para o autor, no campo da Educação, os professores têm sido apenas consumidores e não criadores, ficando o processo de reflexão e criação aos grupos seletos de acadêmicos e pesquisadores universitários. Ao ensino é atribuído um mero requisito técnico com tarefas burocráticas que definem o posto de trabalho.

Todavia, em contrapartida ao que tem ocorrido na realidade, o ensino requer criatividade, intuição e improvisação. Em sua prática docente, o professor deve ser um profissional reflexivo e pesquisador, que questiona suas próprias ações para depois modificá-las, não se limitando numa aplicação técnica, com o objetivo de obter resultados previamente definidos em livros ou cartilhas. O professor deve deixar de concentrar seus esforços somente nas aulas de modo conservador, pois evitar discussões e reflexões a respeito de mudanças tem contribuído para a perda da autonomia em virtude da rotina burocrática escolar (CONTRERAS, 2002).

É como profissional reflexivo que o professor de Educação Física precisa se constituir para possibilitar as vivências das Práticas Corporais de Aventura. Um processo de autonomia dos professores como intelectuais críticos requer analisar, questionar e refletir criticamente no contexto da situação e ter uma postura diante dos problemas, desenvolvendo suas próprias estratégias de ensino. Nesse sentido, o professor deve envolver o currículo cada vez mais em seus princípios e suas práticas, tornando a escola mais atraente aos alunos.

Por mais custoso que seja, Contreras (2002) defende que o professor aprende a adaptar e encontrar soluções por suas próprias estratégias de ensino, interpretando e adaptando o currículo às situações, tornando a escola um lugar mais atraente aos alunos.

Para Freire (1996, p. 29), ensinar exige pesquisa, pois "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Com base na teoria, que pressupõe a abertura do professor as mudanças necessárias, é difícil pensar em aulas de Educação Física que proporcionem a

vivência das Práticas Corporais de Aventura com professores que se isolam dos contextos desafiadores. A autonomia é um ponto fundamental neste processo, pois professores ilhados dificilmente serão capazes de gerar políticas adequadas para o desenvolvimento curricular (CONTRERAS, 2002).

Portanto, para que os futuros professores sejam capazes de ministrar as Práticas Corporais de Aventura em suas aulas, é necessário que este tema, socialmente relevante, seja tratado com qualidade tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores de Educação Física, gerando novos paradigmas para compreender a Educação Física escolar.

## 2.8 NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR<sup>26</sup>

Segundo Gonçalves (1986, p. 149) a escola tende a internalizar as relações do homem com o mundo; isto contribui para o distanciamento progressivo das experiências sensoriais, tornando a aprendizagem sem corpo, e "não somente pela exigência de ficar sem se movimentar, mas, sobretudo pelas características dos conteúdos e métodos de ensino, que colocam o aluno em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com o seu corpo", o conhecimento é fragmentado, abstrato, "distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário pré-fixado e restrito".

Na maioria das vezes, a aula de Educação Física na escola não constitui, como deveria se esperar, momentos de autênticas experiências de movimento, mas sim momentos onde o objetivo primordial é a disciplina do corpo. Esta é obtida através da realização de movimentos mecânicos isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são pré-determinados e fixados pelo professor (GONÇALVES, 1986, p. 150).

---

<sup>26</sup> Os novos paradigmas da Educação Física tratam os conteúdos como expressões culturais, considerados em sua dimensão antropológica, ou seja, enfocam o ser humano como um ser biologicamente cultural, o que implica o fato de que toda expressão e produção humana se dão a partir de um contexto cultural. Do universo de possibilidades de Práticas Corporais, nasceram vários conhecimentos e representações que foram se recodificando ao longo do tempo, constituindo a Cultura Corporal do movimento. Algumas dessas Práticas Corporais foram assimiladas pela Educação Física como os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes. Um dos princípios fundamentais deste enfoque é o da inclusão de todos os indivíduos nas Práticas Corporais de movimento, descartando os critérios de seletividade por aptidão física e rendimento padronizado. Assim, ficam evidenciados os princípios que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da participação, da cooperação, da afetividade e da afirmação de valores democráticos.

Entretanto, "o homem, ao interagir com o mundo, dá sentido a este mundo, formando a sua subjetividade plena de significados, isto é, de interpretações do mundo e de formas de perceber, sentir, pensar e agir" (GONÇALVES, 1986, p. 151). A Educação Física, por sua vez, mesmo fazendo parte do processo educacional como disciplina obrigatória em vários níveis escolares, "[...] é, muitas vezes, criticada por outros professores, geralmente de outras disciplinas, acusada de não auxiliar em nada na educação dos alunos" (SURDI e KUNZ, 2010, p. 276).

O que ocorre é que o desenvolvimento da Educação Física escolar está voltado predominantemente ao ensino dos esportes tradicionais (futebol, futsal, basquetebol, voleibol e handebol) e enfatiza apenas suas regras e fundamentos técnicos (SURDI e KUNZ, 2010; TAHARA e FILHO, 2012; DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011).

O esporte, contanto que leve em consideração o ser humano, pode oferecer grandes possibilidades educativas. No entanto, as interpretações fornecidas pelo esporte competitivo são limitadas e puramente técnicas. Essa prática evidencia o processo competitivo, que é excludente. Ademais, esta tradição é um fator limitador para as infinitas possibilidades educativas do se movimentar humano, pois o sistema esportivo competitivo "elimina o ser humano do movimento, o importante são as formas padronizadas de movimento que devem ser executadas com o mínimo de gasto de energia e em menor tempo possível" (SURDI e KUNZ, 2010, p. 280).

Hildebrandt (2001 *apud* SURDI e KUNZ, 2010, p. 277) destaca que

[...] o mundo de movimento do ser humano é complexo e apresenta vários níveis, por ser cada ser humano único e possuidor de uma cultura de movimento que é individual. [...] A simplificação está relacionada à obediência às regras de cada modalidade esportiva, que são pré-determinadas para realização de determinada atividade. A educação física escolar tem que agir contra o sistema de simplificação do movimento (HILDEBRANDT, 2001 *apud* SURDI e KUNZ, 2010, p. 277).

Portanto, a crítica a Educação Física esportivista é que, "além de reforçar nos alunos os ideais do capitalismo selvagem, ele se torna um mero recebedor e imitador de informações motoras", pois o movimento é definido pelo professor, que toma as decisões: como, quando e por que o aluno deve se movimentar (SURDI e KUNZ, 2010, p. 277). Muitas vezes, isto pode inibir, inclusive, a participação de alguns alunos.

Para reverter esse quadro, "o professor deve oportunizar um ambiente propício para que os alunos participem das aulas, para que eles vivenciem suas experiências motoras construídas no dia a dia" (SURDI e KUNZ, 2010, p 280), pois a Educação Física escolar não é ensinar o basquetebol, o voleibol ou handebol, mas sim, utilizar das atividades valorizadas culturalmente para proporcionar um conhecimento que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as diferentes formas de ginásticas, as danças, as lutas, os jogos e os esportes em elementos da abordagem chamada Cultura Corporal.

Segundo Domingues, Kunz e Araújo (2011, p. 565) "o que se conhece passa a ser a própria produção cultural, na qual o esporte também é um elemento a ser valorizado, mas não apenas ele". Assim é compreendida a aula de Educação Física, que para se construir significativamente no ambiente escolar necessita de diálogo, ludicidade, criatividade, prazer, emoção e liberdade do próprio corpo, e não ver os alunos como robôs em forma de seres humanos.

Isto implica em uma desconstrução do pensamento disciplinador, fragmentador e simplificador para outro espaço pedagógico em que o mundo seja potência e possibilidade de construção do conhecimento, pela relação do ser humano com a natureza, a partir do seu meio e da sua produção cultural. [...] Para a Educação Ambiental, valorizar a cultura significa valorizar a vida nas suas diversas formas de interação com o meio e não apenas limitando-se em modelos de modalidade esportiva, fragmentada, reprodutiva e técnica (DOMINGUES, KUNZ e ARAÚJO, 2011, p. 566-567).

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

Em muitas situações um educando pode não querer participar de determinada aula de Educação Física com o conteúdo esportivista tradicional pelo fato de não possuir habilidades técnicas como os demais alunos e, assim, contribuir para o processo de evasão destas aulas. No caso das atividades de aventura, [...] mesmo aquele indivíduo não habilidoso tecnicamente pode participar de aulas com esse conteúdo sem sentir-se excluído, mesmo porque a maioria dos alunos também não possuirá muitos conhecimentos específicos acerca das modalidades. [...] Com novas possibilidades de vivências (muitas vezes inéditas) por parte dos alunos (TAHARA e FILHO, 2012, p. 63).

Uma aula diferenciada estimula os alunos a participarem das aulas, cria novos desafios e busca novas experiências. Sendo assim, as Práticas Corporais de

Aventura devem ser pensadas como uma possibilidade educacional na formação do cidadão. Logo, os professores necessitam se apropriar dessa nova cultura, contextualizando seus conteúdos a uma nova realidade para a Educação Física (PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008).

Segundo Surdi e Kunz (2010, p. 280)

os espaços para realização dos movimentos são específicos no conceito de esporte, como ginásios, quadra de futebol, piscina de natação. Enquanto na proposta crítica as aulas de educação física devem se relacionar com as outras disciplinas, possibilitando uma aprendizagem interdisciplinar, valorizando o ser humano em ação significativa (SURDI e KUNZ, 2010, p. 280).

As Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental travam uma nova concepção para as tradicionais aulas de Educação Física: como pensar numa aula de Educação Física fora das quadras, fora de regras de vitória e derrota entre os alunos, e que seja baseada na solidariedade, em sentimentos que vão além de ganhar ou perder? Como entender que o principal objetivo de um jogo possa ser a conservação do Ambiente?

Portanto, é preciso sair da lógica cartesiana no planejamento e seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas (PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008). Neste sentido, o Coletivo de Autores (1992) aponta dois critérios para a seleção dos conteúdos: sua contemporaneidade e a adequação as possibilidades sócio-cognitivas do aluno, considerando os conhecimentos que o aluno possui enquanto sujeito histórico, portanto, as Práticas Corporais de Aventura podem e devem ser abrangidas como conteúdo nas aulas de Educação Física, visto a sua atualidade no cotidiano dos alunos.

É provável que o processo de desenvolvimento de uma nova atividade, que foge do domínio do professor, o risco de fracassos e erros seja maior. Mas só se avança se tentar crescer,

[...] só se aprende fazendo, e só se sabe se funciona após experimentar e analisar os resultados. Sem a tentativa, ficaria um vago diálogo de possibilidades, não permitindo nem mesmo a recriação, em que, após uma ação, a análise de procedimentos tornasse possível avaliá-la e traçar novos caminhos (ALMEIDA, 2009, p. 56).

É claro que toda mudança no ensinar exige risco, mas é necessário acima de tudo ter a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996).

A Educação Física do século XXI deve pensar na formação de um ser humano preocupado com as questões socioambientais, com o lazer, entre outros aspectos, pois a educação não deve somente se preocupar e se concentrar na preparação dos alunos para o trabalho (FRIEDMANN, 2001), mas reocupar-se e educar o aluno em sua plenitude, para que seja um cidadão preocupado com um lazer mais rico, um indivíduo que se preocupa e se ocupa na construção de um mundo melhor.

Para Andreoli e Campos (2014) um desenvolvimento pleno não se refere apenas na satisfação das necessidades básicas, mas também abrange outros níveis, como a cultura e o lazer, assim, as aulas de Educação Física podem favorecer na aprendizagem plena dos educandos, visto as possibilidades que as Práticas Corporais de Aventura permitem, por meio das experiências, vivências e dos desafios proporcionados aos protagonistas envolvidos. Deste modo as práticas de Educação Ambiental nas aulas de Educação Física podem desencadear "mudanças reais de percepção e valores para novas maneiras de agir" (ANDREOLI e CAMPOS, 2014, p. 6).

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA**

A presente pesquisa é desenvolvida a partir da interação entre pesquisador e participantes e se classifica como pesquisa qualitativa social. Os fenômenos que envolvem a análise e a vivência dessa relação preza que todos os envolvidos são sujeitos atuantes no processo da pesquisa. Nessa perspectiva, o planejamento e a condução de problemas a serem estudados pela pesquisa não ficam somente a cargo das decisões do pesquisador, mas de todo o coletivo envolvido no processo (GIL, 2010).

As pesquisas de caráter qualitativo social permitem a obtenção de respostas para questões que não podem ser quantificadas. Assim, é possível concebê-las como uma interpretação da realidade social, pois funciona oportunizando abertura para ouvir os informantes, e não controlando variáveis (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2012; STRAUSS e CORBIN, 2008). Esse tipo de pesquisa possibilita

compreender o diálogo entre os pontos de vista de diferentes autores e os interesses do pesquisador.

### 3.2 A LENTE TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, a aproximação entre o pesquisador e a temática analisada desenvolve-se por meio da vivência e experiência na escola, partindo da percepção da realidade como elemento essencial para compreensão dos fenômenos. Esta pesquisa, portanto

[...] se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, mediante o expurgo de suas características empíricas e sua consideração no plano da realidade essencial. Trata-se, pois, de um tipo de pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção (GIL, 2010, p. 39).

A pesquisa fenomenológica busca a interpretação da realidade com base nas experiências. A atenção do pesquisador deve estar voltada para a relação entre o sujeito e o objeto, sem que haja a tradicional separação sujeito-objeto (GIL, 2010). A pesquisa fenomenológica é adequada a um processo permanente, que envolve reflexões contínuas sobre os dados, formulação de questões analíticas, escrita e anotações constantes sobre o objeto de pesquisa durante todo o estudo, por meio da realização de observação participante<sup>27</sup>. Neste tipo de pesquisa, as fases do processo e as formas de coleta de dados podem ser modificadas ou deslocadas à medida que o pesquisador coleta os dados no campo escolhido (CRESWELL, 2010, p. 209).

O propósito da fenomenologia é o de compreender o mundo como fenômeno, ou seja, o que acontece em nosso mundo vivido através de nossas experiências e vivências e como ele se apresenta a nossa consciência (SURDI e KUNZ, 2010).

De acordo com Kunz (2000, p. 5), tudo aquilo que sabemos provém de uma experiência com o mundo. É impossível entender um fenômeno sem aprofundar-se em suas particularidades subjetivas. Entretanto, nunca poderemos aprender o todo,

---

<sup>27</sup> Creswell (2010) classifica a Observação Participante em: a) Participante completo: o pesquisador oculta o seu papel; b) O observador como participante: o papel do pesquisador é conhecido pelos participantes; c) Participante como observador: o papel da observação é secundário ao papel do participante; d) Observador completo: o pesquisador observa sem participar. Dentre as possibilidades, optou-se pela observação do Observador como Participante, nesta perspectiva, o pesquisador participa e influencia no processo, podendo registrar essas informações.

mas apenas aspectos do todo. Por isso, a fenomenologia não é um método ou uma investigação sistemática, mas é "uma forma de 'ver' a realidade de Ser-Mundo".

Essa corrente, como um campo teórico aberto, nos encaminha a redescobrir as coisas encobertas pela teorização excessiva, libertando-nos das amarras do objetivismo. Por essa razão, optamos pela fenomenologia para considerar as subjetividades dos envolvidos (como iguais em suas particularidades) no processo da pesquisa, a fim de evitar a simplificação de uma realidade a partir de métodos de verificação.

Na vertente fenomenológica, o mundo se apresenta com uma riqueza de experiências e vivências diferentes para cada ser humano. Somente o indivíduo pode refletir sobre a realidade em que vive, se tornando autônomo e crítico, transformando o mundo e melhorando sua vida (SURDI e KUNZ, 2010). A fenomenologia permite entender o movimento humano como significativo, já que a compreensão do mundo vivido é valorizada.

Levando em consideração esses pressupostos, salientamos que a escolha das atividades propostas nas aulas de Educação Física foi realizada a partir das experiências dos alunos. As experiências foram concebidas não apenas como um meio para se chegar a um fim, e sim, com o objetivo de valorizar o processo de ensino e aprendizagem. Essa visão permite a superação da dualidade corpo-mente, presente muitas vezes nas Práticas Corporais desenvolvidas nas aulas.

As Práticas Corporais de Aventura são vistas, portanto, como um movimento que não é apenas ato mecânico, mas como gestos expressivos do aluno, que se comunica com o mundo-natureza por meio de seu corpo-natureza.

A percepção e reflexão ancoradas nessa perspectiva possibilitaram ao pesquisador notar o problema por meio do diálogo entre os conceitos teóricos e as experiências práticas. Conhecimentos anteriores, as partes e o todo e, sobretudo, o pesquisador sofreram modificações. Isto se deu graças à relação intencional entre pesquisador e a escola, ao longo das aulas de Educação Física, por meio das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental.

Essas mudanças vão ao encontro com o pensamento de Heráclito de Éfeso: "um homem nunca pode tomar banho duas vezes no mesmo rio, pois o tempo que permeia entre uma ação e a outra, tanto o rio como o homem já se modificaram" (MARCONI e LAKATOS, p. 81).



Nesse sentido, segundo Kosik (2002), o fenômeno não se manifesta imediatamente, mas é construído pela aproximação. Ou seja, a compreensão das mudanças do fenômeno não pode ser definida imediatamente, mas sim, a partir da convivência, pois certos aspectos fogem as primeiras percepções. Para Merleau-Ponty (2000) o fenômeno se dá pela relação intencional, ou seja, pela relação entre o sujeito e o objeto, que são determinados pela relação estabelecida entre eles no tempo presente da vivência e experiência.

Esse movimento do diálogo entre a teoria e a prática na relação intencional entre pesquisador-observador (o professor) e o objeto (as Práticas Corporais de Aventura) se modificou durante o percurso da pesquisa: a cada experiência prática, novas contribuições surgiram para alimentar uma nova visão do objeto, quando relacionado à teoria. Cada estudo teórico realizado contribuiu com uma nova percepção das experiências práticas.

Esse movimento foi constante, ocorrendo de modo simultâneo, construindo partes de um processo que constroem um todo. Essas partes não somam um todo, mas são as interações complexas entre elas que formam um todo.

Segundo Kosik (2002), o total não é meramente a acumulação de fatos, pois os fatos são conhecimentos fragmentados da realidade. Portanto, este estudo não poderia adotar uma metodologia de fragmentação dos fatos, mas contemplar a complexidade que envolve o tema das Práticas Corporais de Aventura no contexto escolar. Para a compreensão deste estudo, devemos olhar o ser humano que pratica as atividades como um indivíduo que é influenciado pelas relações sociais e que, por meio de suas ações, contribui para a construção do todo num processo emancipatório permanente.

As interpretações não podem ser separadas de suas origens, suas histórias e entendimentos anteriores (CRESWELL, 2010), pois "nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, uma vez que as coisas não existem de modo isolado" (MARCONI e LAKATOS, p. 84). Por isso, para pesquisar, foi importante imergir sistematicamente nas Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física. Para perceber o fenômeno, é necessário vivenciá-lo, e a partir da sensibilidade, da percepção e da intuição, compreender seu movimento e suas mudanças no mundo (KUNZ, 2000).

### 3.3 PASSOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER O FENÔMENO

Para realizar a vivência e experiência entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, foram desenvolvidos os seguintes passos:

- a) **pesquisa bibliográfica**: análise de publicações específicas da área;
- b) **pesquisa documental**, análise de documentos institucionais, como diretrizes e documentos oficiais, documentos pessoais (como cartas e diários), documentos iconográficos (fotografias e imagens);
- c) **organização de aulas** sobre o tema específico;
- d) **elaboração do questionário semiaberto** com os estudantes envolvidos nas aulas;
- e) **construção de relatórios** técnicos sobre as aulas;
- f) **diálogos registrados** por escrito, com toda a comunidade escolar, envolvida nesta pesquisa;
- g) **análise dos dados** gerados por esta pesquisa.

O início da pesquisa se deu a partir da formulação do problema. Em seguida, foram definidos os objetivos e as bases teóricas da pesquisa e foi delimitada a escola, pertencente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde as práticas seriam desenvolvidas e analisadas.

Para compreender como estão organizadas as Práticas Corporais de Aventura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi realizada análise dos documentos oficiais que norteiam o ensino da Educação Física no âmbito nacional e municipal. A partir dessa leitura, foram observados os aspectos de interligação entre a Educação Ambiental e as Práticas Corporais de Aventura na escola. Também foi verificada a legitimidade do trabalho com essas modalidades, no que se refere à Educação Física como Cultura Corporal, como prezam os documentos oficiais desta área.

Na sequência, foi escolhida a turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Herley Mehl para a realização da pesquisa. O professor-pesquisador realizou estudos preliminares da região e da população pesquisada para identificar de que maneira eram tratadas as Práticas Corporais de Aventura na escola. Então, foram propostas atividades nas aulas, para serem posteriormente analisadas. Com isso, a pesquisa implicou conviver com a comunidade, sentir, ouvir, observar e partilhar do seu cotidiano.

O passo seguinte foi a definição das técnicas e instrumentos para realização da pesquisa. Os instrumentos delimitados foram: **desenvolvimento das atividades nas aulas; relatório de campo do pesquisador**<sup>28</sup>, contendo relato descritivo das aulas, relatos dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas, fotos e vídeos; **questionários semiabertos** respondidos pelos estudantes nas aulas; **diálogo com a comunidade escolar** envolvida com esta pesquisa.

A análise dos dados é resultado de vivências e experiências de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Herley Mehl nas aulas de Educação Física. As aulas ocorreram duas vezes na semana, sendo a duração de cada aula 50 minutos. As aulas visaram a vivência e experiência das Práticas Corporais de Aventura por meio das atividades de corrida de orientação, *slackline*, arvorismo, *parkour* e skate. Foi possível totalizar 16 aulas dentro dessa perspectiva, num período de 8 semanas, de acordo com o planejamento da disciplina (Apêndice 1).

Antes do início da vivência das Práticas Corporais de Aventura, os alunos foram convidados a participar da pesquisa. Em seguida, foi esclarecido que eles participariam do estudo. Contudo, seria necessária a vivência de uma sequência de atividades nas aulas de Educação Física. Na sequência, foi lido e explicado para os alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1) e encaminhado para leitura e assinatura dos pais ou responsáveis dos participantes.

Dado o encaminhamento necessário junto aos alunos, foi dado o prosseguimento da primeira etapa da pesquisa. O pesquisador dialogou com os alunos e entregou-lhes o **questionário semiaberto** (Apêndice 2), para que respondessem. O instrumento de coleta foi organizado em 7 questões e teve o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos com relação as Práticas Corporais de Aventura, ao conceito de Meio Ambiente, e a sua intencionalidade em relação as Práticas.

As perguntas do questionário semiaberto foram:

01) Para você, o que são as Práticas Corporais de Aventura?

---

<sup>28</sup> O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. Esse instrumento facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado, para garantir a fidedignidade do que se observa (FALKEMBACH, 1987).

02) Quais são as Práticas Corporais de Aventura que você conhece?

03) Você realiza ou já realizou alguma Prática Corporal de Aventura?

(   ) SIM   (   ) NÃO

Quais?

04) Você já realizou alguma Prática Corporal de Aventura na escola?

(   ) SIM   (   ) NÃO

Quais?

05) O que você mais gosta nas Práticas Corporais de Aventura que realiza ou realizou?

06) Para você, o que é Meio Ambiente?

07) Para você, por que devemos conservar o Meio Ambiente?

As questões foram explicadas para os alunos e contextualizadas pelo professor/pesquisador. Mesmo assim, os alunos poderiam fazer perguntas e tirar dúvidas durante o momento em que respondiam o questionário.

Os **diálogos com a comunidade escolar** ocorreram desde o planejamento das atividades para as aulas de Educação Física e foram registrados sob a lente teórica da fundamentação teórica.

O **diário das aulas** (Apêndice 3) do professor foi construído para a análise das aulas com base nas categorias teóricas e emergentes e contém: descrições sobre as aulas; relatos dos estudantes, ao final da vivência, de todas as aulas (Apêndice 4), sobre suas percepções das vivências nas atividades e outros temas específicos; vídeos e fotografias<sup>29</sup>.

A participação e observação do pesquisador permitem, nas investigações qualitativas, uma compreensão de significados muitas vezes ocultos e que não aparecem em outras técnicas. O diário das aulas foi adotado para que, durante o processo de vivência das Práticas Corporais de Aventura, os dados observados pudessem ser descritos de forma densa (Apêndice 3). Ao final do processo de vivência das atividades propostas, cada aluno realizou um relato escrito (Apêndice 4) a respeito das suas percepções e aprendizagem proporcionadas pela vivência nas Práticas Corporais de Aventura.

---

<sup>29</sup> As fotografias foram tiradas ao longo de todas as atividades nas aulas de Educação Física e foi possível interpretá-las a partir da leitura imagética, que considera a imagem como um conjunto de signos e significados a ser interpretado pelo sujeito que a vê.

Como instrumentos de auxílio à análise, o professor pesquisador utilizou materiais visuais, como arquivos de fotos e vídeos das aulas, nos quais estavam incluídas situações sociais, individuais ou grupais, importantes para que o pesquisador melhor compreendesse o problema de pesquisa.

É de extrema relevância mencionar que este estudo atendeu a resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta toda pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012a). O projeto de pesquisa também foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (Anexo 2), foi aprovado pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (Anexo 3) e autorizado pela direção da Escola Municipal Professor Herley Mehl (Anexo 4).

### 3.4 DADOS DA PESQUISA VIVENCIADA

#### 3.4.1 Local da Pesquisa

O campo escolhido para a pesquisa foi a Escola Municipal Professor Herley Mehl. A instituição, integrante da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e pertencente a Regional Boa Vista, está localizada no bairro Pilarzinho, região de limite periférico da cidade.



FIGURA 3: Bairro da localização da escola  
Fonte: Adaptado do IPPUC pelo autor.

O bairro Pilarzinho, segundo o senso demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010<sup>30</sup>, é formado por 713,10 (setecentos e treze vírgula dez) hectares com uma população de 28.480 (vinte e oito mil, quatrocentos e oitenta) habitantes, distribuídos entre 6.000 (seis mil) a 8.000 (oito mil) domicílios, com média de 4,06 (quatro vírgula zero seis) pessoas por residência. A idade média da população é de 32 (trinta e dois) a 35 (trinta e cinco) anos. No entorno da escola, vivem 7.450 (sete mil, quatrocentos e cinquenta) pessoas (26,26% (vinte e seis vírgula vinte e seis por cento) do total da população do bairro).

Aproximadamente 1,95% (um vírgula noventa e cinco por cento) da população que reside no entorno da escola e com idade acima de 10 (dez) anos não é alfabetizada. Já 8,64% (oito vírgula sessenta e quatro por cento) dos

<sup>30</sup> Dados do IBGE 2010.

responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de três anos de estudo.

Atualmente, segundo dados IBGE 2010, o bairro Pilarzinho apresenta uma população com renda média de 7,44 (sete vírgula quarenta e quatro) salários mínimos. Com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,796 (zero vírgula setecentos e noventa e seis), o bairro ocupa a 42ª (quadragésima segunda) posição na classificação geral dos 75 (setenta e cinco) bairros do Município. 75% (setenta e cinco por cento) dos domicílios são próprios e 5% (cinco por cento) são de aglomerados subnormais.

Em 98,96% (noventa e oito vírgula noventa e seis) dos domicílios existe abastecimento adequado de água, em 100% (cem por cento) coleta adequada de lixo e 97,29% (noventa e sete vírgula vinte e nove) dos domicílios estão ligados à rede geral de esgoto ou à fossa séptica. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola é 6,0<sup>31</sup>.

Dentre a população atendida pela escola, também estão alunos oriundos de outros bairros próximos bem como da região metropolitana de Curitiba, principalmente do município de Almirante Tamandaré (CURITIBA, 2007; CURITIBA, 2015; CURITIBA, 2016).

O bairro Pilarzinho, onde está localizada a escola, dispõe de 2 (dois) bosques, 1 (um) parque e 13 (treze) praças, totalizando 360.120 m<sup>2</sup> (trezentos e sessenta mil, cento e vinte metros quadrados) de áreas verdes e espaços de lazer<sup>32</sup>. Dentre os parques, destaca-se o Parque Tanguá, com área de 235.000 m<sup>2</sup> (duzentos e trinta e cinco mil metros quadrados) e rica fauna e flora, além de equipamentos que possibilitam momentos de lazer e atividade física aos moradores<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Dados de 2013, disponível no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

<sup>32</sup> Dados da SMME (Secretaria Municipal do Meio Ambiente) disponíveis no site do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba). Disponível em: [http://curitibaemdados.ippuc.org.br/Curitiba\\_em\\_dados\\_Pesquisa.htm](http://curitibaemdados.ippuc.org.br/Curitiba_em_dados_Pesquisa.htm). Acesso em: 25 maio 2016.

<sup>33</sup> Dados da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA). Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/parques-e-bosques-parque-tangua/318>.







esportes, 1 (uma) quadra descoberta, 1 (uma) quadra de voleibol, 1 (um) pátio coberto, com 220 m<sup>2</sup>, aproximadamente, 1 (um) parquinho infantil com equipamentos e cancha de areia, 1 (um) bosque, 1 (uma) sala ambiente (mesas e bancos fixos em alvenaria), além de vários espaços alternativos que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física.



IMAGEM 1: Quadra esportiva coberta  
Fonte: Arquivos do pesquisador



IMAGEM 2: Quadra esportiva descoberta  
Fonte: Arquivos do pesquisador



IMAGEM 3: Quadra de voleibol  
Fonte: Arquivos do pesquisador



IMAGEM 4: Bosque, parquinho e sala ambiente  
Fonte: Arquivos do pesquisador





IMAGEM 5: Espaços alternativos  
Fonte: Arquivos do pesquisador

A escolha desta escola se deu por três motivos essenciais: 1) pela interação fenômeno e pesquisador, pois esta é a escola na qual o pesquisador atua como professor de Educação Física, o que abre possibilidades para compreender sua própria prática docente; 2) a instituição disponibilizou turmas de 5º anos para participarem da pesquisa e 3) a turma selecionada não tinha, até então, vivenciado Práticas Corporais de Aventura em suas aulas de Educação Física. Assim, havia um campo em potencial propício para uma melhor reflexão dos resultados obtidos após o desenvolvimento dessas práticas.

### 3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram alunos de uma turma de 5ª ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a Escola Municipal Professor Herley Mehl, que oferece Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, sendo que, no turno em que ocorreu a pesquisa, vespertino, o atendimento escolar é feito para alunos de 1º ao 5º ano.

A turma de 5º ano escolhida para a pesquisa estava composta de alunos entre 9 e 10 anos. Contava com 30 alunos ao todo, sendo 15 alunos do gênero masculino e 15 alunos do gênero feminino.

As condições sociais, étnicas, culturais e religiosas dos alunos participantes se apresentaram heterogêneas. Boa parte dos alunos participantes vivenciam práticas esportivas, culturais, tecnológicas e atividades extracurriculares. Outro dado relevante é de que 17,3% (dezessete vírgula três por cento) dos estudantes da escola são beneficiários do Programa Bolsa Família (CURITIBA, 2007; CURITIBA, 2015).

### 3.6 AS ATIVIDADES SELECIONADAS PARA AS VIVÊNCIAS

As Práticas Corporais de Aventura oferecem diversos tipos de atividades. Nesta pesquisa, foram selecionadas algumas para desenvolvimento e análise. A seleção teve como critério a afinidade e o conhecimento teórico, técnico e prático do pesquisador participante, a afinidade dos estudantes com tais práticas e, ainda, as experiências com Práticas Corporais de Aventura, vivenciadas pelo pesquisador anteriormente, e que haviam sido realizadas em aulas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A prática anterior realizada pelo professor foi importante para a pesquisa para que fossem considerados os desafios e as contribuições que essas atividades podem proporcionar. Isso tudo foi analisado com base em relatórios que trazem registros escritos, fotos e vídeos das aulas. Por outro lado, no que diz respeito aos alunos participantes, foram considerados os conhecimentos, interesse e participação em relação às Práticas Corporais de Aventura.

Tendo sido realizada a introdução ao tema, foi preciso escolher as modalidades a serem vivenciadas nas aulas de Educação Física. Para tanto, foram observados a viabilidade estrutural, espaços físicos e os materiais oferecidos pela escola para a adequada realização das atividades.

Após a criteriosa análise, o professor pesquisador optou por desenvolver as modalidades de corrida de orientação, *slackline*, arvorismo, *parkour* e skate com uma turma de 5º ano da escola. Foi desenvolvido um projeto piloto com tais práticas, que foram vivenciadas por 3 diferentes turmas de 5º anos, cujo objetivo foi identificar as possibilidades de vivência dessas modalidades como atividades a serem analisadas nesta pesquisa. Após este projeto piloto é que foi definida a turma para vivenciar esta pesquisa.

### 3.6.1 Corrida de Orientação

A corrida de orientação (ou, simplesmente, orientação) é uma modalidade que vivencia o próprio Ambiente em sua realização e pode ser vivenciada individualmente ou em duplas. O objetivo é que os participantes percorram, num menor tempo possível, uma determinada distância de um percurso desconhecido, marcado por postos de controle pré-determinados e identificados num mapa do terreno, utilizando somente uma bússola. Esta modalidade exige de seus praticantes certas habilidades, como a leitura precisa dos mapas, avaliação e tomada de decisões rápidas para a escolha da rota, uso da bússola, concentração sob tensão, correr em terreno natural, etc. (INTERNATIONAL ORIENTEERING FEDERATION, 2016).

Os percursos podem apresentar variedades quanto as características do terreno onde são realizados, que podem ser, por exemplo, areia, florestas mais ou menos densas, relevos mais ou menos acidentados. Por essa razão, o mapa de orientação deve ser topograficamente detalhado, apresentando claramente o traçado o percurso que o aluno tem que percorrer. Nesse mapa, são referenciados precisamente todos os detalhes da vegetação, do relevo, da hidrografia, das rochas, construções feitas pelo ser humano, entre outros detalhes importantes para a orientação.



FIGURA 6: Prática da corrida de orientação  
Fonte: Amazônia na Rede

Por se tratar de uma modalidade que se adapta ao Ambiente como campo de jogo, surge o conceito da conservação do Ambiente entre seus praticantes. As regras básicas da modalidade prezam a passagem dos participantes por todos os pontos de controle, a marcação correta do cartão de controle e a conservação do Ambiente por parte dos participantes durante a prática (INTERNATIONAL ORIENTEERING FEDERATION, 2016; CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO, 2016; FEDERAÇÃO PARANAENSE DE ORIENTAÇÃO, 2016).

A orientação é um esporte de baixo custo, adequado para ambos os gêneros e todas as idades.

### 3.6.2 Slackline

O *slackline* é uma Prática Corporal de Aventura em que um atleta se desloca sobre uma fita de nylon, estreita e flexível, esticada horizontalmente e fixada entre dois pontos fixos distantes, a uma altura do solo que varia de 30 centímetros até mais de uma centena de metros. A modalidade exige do praticante equilíbrio, concentração e consciência corporal.

O *slackline* pode ser praticado em diferentes Ambientes que caracterizam as suas variações. São as seguintes: *trickline*, *highline*, *longline*, *waterline* e *yogaline* (SANTOS e MARINHO, 2014).



FIGURA 7: Equipamento do *slackline*  
Fonte: Kanui

Além de aumentar o equilíbrio, a prática do *slackline* auxilia no desenvolvimento da consciência corporal, coordenação motora, propriocepção, concentração, disciplina, paciência, atenção e a capacidade de superar dificuldades, além de proporcionar a harmonia entre corpo e mente (SANTOS e MARINHO, 2014). A prática dessa modalidade também promove o despertar de alguns valores, como: amizade, solidariedade, consciência ecológica, superação de desafios, entre outros.

A prática do *slackline* é indicada para todas as idades, desde crianças a adultos. O potencial desafiador dessa atividade pode provocar os alunos a se interessarem e participarem das aulas de Educação Física. Além disso, essa é uma modalidade já bastante conhecida no convívio social dos alunos, por ser muito praticada em parques da cidade. Neste caso, são utilizadas árvores para a fixação das fitas. A prática permite, então, a contextualização da relação ser humano-Ambiente.



### 3.6.3 Arvorismo

O arvorismo é uma Prática Corporal de Aventura que consiste na travessia de um percurso suspenso entre plataformas montadas nas copas das árvores. A montagem pode ser feita a partir de diversos recursos, como: pontes suspensas, cordas, madeiras e cabos de aço. Esta prática desenvolve aspectos motores, preza o contato com o Ambiente, contribui para a concentração dos praticantes e proporciona o cultivo de valores importantes, como a superação de limites e trabalho em equipe. Um dos objetivos ao se praticar o arvorismo é a sensibilização em relação ao meio em que se pratica. Essa é uma prática que oportuniza a Educação Ambiental no ambiente escolar.



FIGURA 8: Criança praticando arvorismo  
Fonte: Desviantes

O desenvolvimento das atividades de arvorismo no ambiente escolar pode ocorrer nos espaços verdes da escola, utilizando dos materiais disponíveis, adaptados conforme o objetivo.

### 3.6.4 Parkour

*Parkour* é uma atividade na qual o praticante, usando todas as capacidades motoras do corpo humano, se move de um ponto para o outro da forma mais



eficiente possível. A prática se vale da transposição de obstáculos, tanto em Ambientes urbanos quanto naturais, como escalar muros, equilibrar-se em corrimãos, saltar sobre vãos, transpor troncos e rochas, etc. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARKOUR, 2016).

O *parkour* tem como propósito a movimentação livre no Ambiente, o desenvolvimento da força, resistência, explosão muscular e equilíbrio. Mais do que o desenvolvimento físico, a modalidade objetiva o desenvolvimento e autonomia do ser humano, da formação do caráter, determinação, concentração e persistência. O *parkour* tem como filosofia o aprender a cuidar dos outros e o desenvolvimento da auto-confiança. Uma vez que se tem algum problema na vida, um obstáculo, este deve sempre ser transposto e continuar em frente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARKOUR, 2016).

### 3.6.5 Skate

A prática do skate consiste na realização de diversas manobras sobre uma prancha (*shape*) com quatro pequenas rodas e dois eixos (*trucks*). O praticante, por que desliza no solo sobre a prancha atravessando obstáculos, tem como objetivo manter sempre o equilíbrio.

Esta é uma das atividades mais populares dentre as Práticas Corporais de Aventura no Ambiente urbano. Por sua atualidade, a prática tem crescido nos últimos anos e atraído um grande número de crianças, adolescentes, jovens e adultos a aderirem à modalidade como opção de atividade corporal, lazer e qualidade de vida.

Todas estas atividades foram desenvolvidas em 16 aulas, como apresentado a seguir.

## 3.7 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NAS AULAS

O primeiro encontro com os alunos, preparatório, para desenvolver as aulas foi com objetivo de dialogar sobre aspectos gerais da pesquisa e sobre o questionário. As aulas seguintes foram desenvolvidas da seguinte forma:

Aula 1: houve uma apresentação e uma introdução às Práticas Corporais de Aventura por meio da utilização de recursos, como imagens e vídeos. O objetivo foi

explicitar aos alunos aspectos conceituais do tema, as principais características e as modalidades que compreendem essas práticas. Foi feita a relação entre as práticas e as questões ambientais com a finalidade de se debater sobre a relação ser humano e natureza e como estas atividades podem contribuir na conservação do Ambiente.

Aula 2: a primeira modalidade vivenciada pelos alunos foi a corrida de orientação, com regras adaptadas para atender as habilidades e conhecimentos dos alunos e aproveitar da melhor forma os espaços físicos e materiais disponíveis na escola. O processo de aprendizagem desta modalidade ocorreu numa sequência pedagógica, partindo do micro para o macro em relação aos aspectos de dimensão dos espaços para prática.

Nesse primeiro momento, em sala, foi trabalhada a geolocalização a partir de atividades em que os alunos deveriam encontrar objetos escondidos com o auxílio de um mapa da própria sala. Após a atividade, foi discutido com os alunos sobre as questões ambientais que perpassam tal modalidade, como o local onde a atividade é realizada (matas, florestas, rios, etc.) e a regra sobre não danificar esse Ambiente, conservando a fauna e a flora dos locais. O propósito dessa discussão foi colaborar para a reflexão sobre importância da conservação ambiental.

Aulas 3, 4 e 5: No segundo momento, foram desenvolvidas atividades com mapas, rosa dos ventos e bússola. Os alunos percorreram e identificaram os espaços da escola, incluindo os espaços verdes. Em seguida, os alunos confeccionaram seus próprios mapas da escola. Para tanto, a turma utilizou os instrumentos de orientação trabalhados pelo professor anteriormente para esconder e encontrar objetos em diferentes espaços da escola. Também foi realizada uma atividade de "caça ao tesouro"<sup>34</sup>, utilizando os mapas confeccionados pelos próprios alunos. O objetivo dessas atividades foi integrar a turma aos diversos espaços da escola, identificando-os, respeitando-os e conservando-os durante as atividades.

Aula 6: nesta aula, foi realizada uma atividade de orientação na quadra da escola. Neste espaço, o professor distribuiu, de acordo com um mapa<sup>35</sup> (Apêndice 5), vários cones numerados e posicionados. Os alunos deveriam passar por alguns

---

<sup>34</sup> Caça ao tesouro é uma brincadeira de gincana em que escondemos um objeto e os participantes vão procurar. O primeiro que encontrar o objeto deverá ir até o que escondeu, sendo o próximo a esconder.

<sup>35</sup> Este mapa foi confeccionado pelo próprio professor/pesquisador.

cones, seguindo um trajeto pré-definido, no menor tempo possível. A tarefa simulou uma corrida de orientação, porém, ainda num espaço reduzido.

Aula 7: antes da realização integral da corrida de orientação, foi feita uma aula teórica sobre as regras da modalidade, destacando as questões ambientais que a envolvem, como, por exemplo, os aspectos de conservação dos espaços onde ocorre a prática, neste caso, os espaços da própria escola.

Aula 8: foi desenvolvida a prática da corrida de orientação por completa. Foram utilizados os principais espaços da escola, em especial, os espaços verdes. Os alunos deveriam passar pelos prismas (Apêndice 6) com auxílio de um mapa<sup>36</sup> (Apêndice 7) e da bússola. Quando o aluno encontrava o prisma, este deveria registrar sua passagem, carimbando um cartão de controle (Apêndice 8) com um carimbo junto ao prisma. Esta atividade final foi realizada em 8 equipes de 3 a 4 alunos e contou com a auxílio de dois estagiários de 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física<sup>37</sup>.

Ao final da aula, houve um momento de discussão com os alunos sobre as sensações que as atividades vivenciadas proporcionaram. Foram elencados pelos alunos pontos importantes, como: a) o contato com os espaços verdes da escola; b) como a atividade contribuiu para a integração com esses espaços? c) como essa modalidade pode contribuir na relação do ser humano com o Ambiente, entendendo Ambiente não apenas como um meio para chegar a outros fins, mas como um espaço no qual o ser humano também faz parte? d) a importância da conservação dos Ambientes fora da sala de aula e da própria escola como um todo; e) a importância da colaboração e do trabalho em equipe para o sucesso na atividade.

Aulas 9, 10 e 11: Nessas aulas, foi desenvolvida a segunda Prática Corporal de Aventura: o *slackline*. A iniciação a esta modalidade se deu a partir de uma atividade em que os alunos deveriam equilibrar-se sobre as linhas da quadra e sobre pequenos muros da escola. Na sequência, os alunos realizaram a atividade no próprio *slackline*, primeiramente em duplas, permitindo a cooperação entre os pares à medida que seguravam o colega pela mão para completar a travessia sem quedas. Assim que os alunos se sentiram mais seguros e apresentaram maior

---

<sup>36</sup> Este mapa foi confeccionado pelo próprio professor/pesquisador, utilizando um *software* de design gráfico chamado CorelDRAW®.

<sup>37</sup> Os estagiários auxiliaram no acompanhamento dos alunos durante a atividade, garantindo a segurança e o bom andamento da prática.

habilidade na execução da atividade, foram estimulados a realizarem os movimentos soltando, aos poucos, a mão do colega.

Para a montagem do *slackline* o professor-pesquisador utilizou duas árvores como pontos fixos. O fato de ser necessário utilizar as árvores para a realização da atividade foi problematizado com os alunos em uma posterior discussão, que enfocou o respeito a natureza e a importância da sua conservação. Também foi ressaltada a possibilidade da prática dessa atividade em outros espaços, como nos parques próximos à escola.

Aulas 12 e 13: nestas duas aulas, ocorreu a vivência da terceira Prática Corporal de Aventura, o arvorismo. Esta modalidade, assim como o *slackline*, foi realizada em diferentes espaços da escola, principalmente nos espaços verdes com árvores, sendo esses locais imprescindíveis para a vivência das atividades. Assim como no *slackline*, no arvorismo, os alunos também foram orientados a executarem os movimentos com a ajuda dos colegas de turma, de forma a desenvolver a cooperação.

Aula 14: nesta aula, como sequência das Práticas Corporais de Aventura, foi desenvolvido o *parkour*. Primeiramente, houve uma breve explicação para os alunos sobre os aspectos históricos, conceituais e filosóficos da modalidade. Depois, os alunos realizaram a atividade prática utilizando dos espaços alternativos da escola, como escadas, corrimãos, paredes, rampas, dentre outros obstáculos. Nesses espaços, os alunos realizaram certos movimentos básicos da modalidade. Os espaços foram previamente preparados com colchões e tatames, para serem evitados machucados em caso de queda. Durante a atividade, foi evidenciada a interação, o respeito e conservação dos espaços urbanos.

Aula 15: nesta aula, ocorreu a vivência da última modalidade das Práticas Corporais de Aventura das aulas de Educação Física: o skate. Na semana anterior a aula, o professor-pesquisador encaminhou um aviso aos pais ou responsáveis dos alunos comunicando sobre a atividade que seria realizada. Junto ao comunicado, seguiu uma autorização por meio da qual os pais ou responsáveis permitiriam que os alunos que tivessem skate pudessem trazê-los para a escola no dia da aula<sup>38</sup>. Feito isso, a aula foi realizada nas quadras da escola, sendo criado um percurso com alguns cones, por onde os alunos deveriam passar, movimentando-se sobre o

---

<sup>38</sup> Ao todo, foram trazidos pelos alunos 12 skates.

skate e realizando algumas manobras básicas. Para os alunos iniciantes na modalidade, o objetivo foi passar de um lado para o outro entre os cones, com o auxílio do professor e dos colegas. Para os alunos que já dominavam a prática, houve orientação inicial, porém, a realização foi autônoma.

Durante essa aula, foi proposta uma discussão sobre a relação skate e sociedade, a interação dessa modalidade com os Ambientes urbanos, além do uso do skate, e até mesmo da bicicleta, como meios de transporte alternativos para a busca de uma sociedade sustentável.

Aula 16: nesta última aula sobre as Práticas Corporais de Aventura, foram desenvolvidas as atividades de *slackline*, arvorismo e corrida de orientação em uma aula de campo, realizada no Parque Barigui, localizado em Curitiba<sup>39</sup>. O objetivo da aula foi integrar os alunos com o Ambiente e proporcioná-los a vivência das mesmas atividades em um ambiente maior, que dispusesse de elementos e características diferentes do ambiente escolar, como: árvores, rio, terra, grama, animais, etc.

---

<sup>39</sup> O Parque Barigui fica a uma distância de 7,7 km da Escola Municipal Professor Herley Mehl. O transporte utilizado para levar os alunos até o parque foi um ônibus disponibilizado pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba. Esta aula contou com a presença e apoio de um estagiário do curso de Educação Física, duas professoras regentes da própria escola e um inspetor, os quais contribuíram na organização e andamento das atividades, garantindo a segurança dos alunos e o bom andamento da aula.

CROQUI

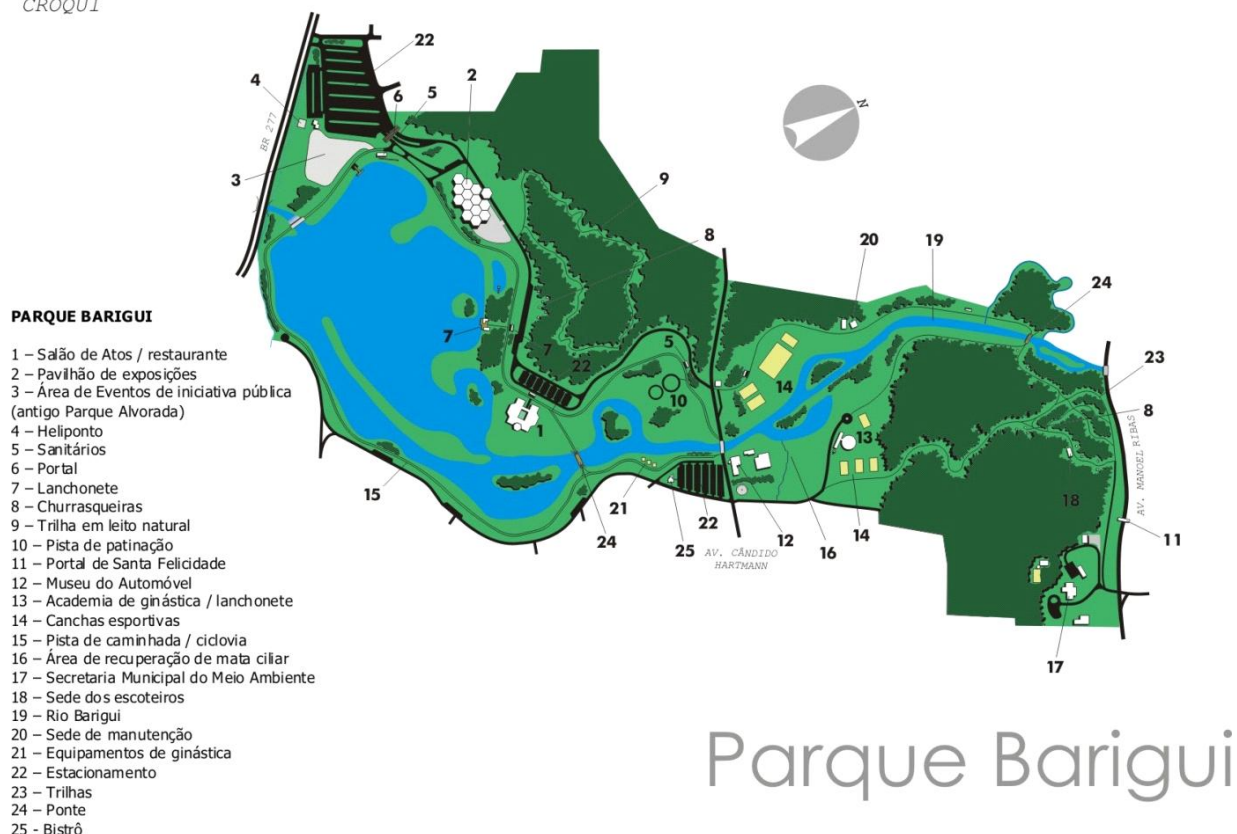


FIGURA 9: Croqui do Parque Barigui.

Fonte: Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Curitiba

As atividades propostas no Parque Barigui objetivaram a vivência em um Ambiente urbano de Curitiba. Segundo Rechia (2007), não somente o Parque Barigui, mas os parques da cidade de Curitiba, em geral, se destacam pelo planejamento, que contempla a preservação da natureza. Isto permitiu à aula de campo cotejar a relação ser humano-Ambiente, além de proporcionar aos alunos discussões associada à cultura, ao lazer e a sustentabilidade.

"Esse olhar mais ampliado pode contribuir para um sentimento de pertença, promovendo o usufruto contínuo desses espaços pelos moradores da cidade em busca de uma melhor qualidade de vida urbana" (RECHIA, 2007, p. 102). Esta relação é indispensável quando há o objetivo de formar alunos como cidadãos comprometidos com a conservação dos espaços físicos em que vivem.

Ao final da atividade no Parque, foi realizado um momento de discussão entre o professor e os alunos, sobre os aspectos ambientais e o respeito a natureza e aos seres humanos, para se refletir criticamente sobre como as Práticas Corporais de Aventura puderam contribuir para compreender melhor tais questões.

Durante todo o processo de vivência e experiência das Práticas Corporais de Aventura, os alunos foram instigados à discussão sobre as Práticas Corporais de Aventura, questões ambientais, entre outros temas relevantes que perpassaram as atividades. Isso contribuiu para a promoção da criticidade em relação às Práticas Corporais e as questões socioambientais, pois houve estímulo ao desenvolvimento da ética, da cooperação, do compartilhamento, das atitudes de respeito, conservação do Ambiente e cuidados com o corpo e com os outros. A cada aula, foi proporcionada a ação, a reflexão e uma nova ação a partir da reflexão. Reflexões que foram registradas pelos estudantes em seus relatos e pelo pesquisador nos seus diários.

#### 4 ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir das seguintes fontes:

- a) Vivências das atividades nas aulas;
- b) Relatório das aulas do pesquisador;
- c) Questionário semiaberto com os alunos;
- d) Diálogos com a comunidade escolar participante desta pesquisa;
- e) Diálogo com os autores que fundamentam teoricamente a temática desta pesquisa.

A análise dos dados teve como pressuposto alguns elementos essenciais que podem ser chamados de categorias. Essas categorias têm como característica se configurarem como representações dos fenômenos percebidos a partir da vivência com as práticas. Elas, portanto, vão se modificando ao passo que o pesquisador vai vivenciando e compreendendo o fenômeno de outras formas. Conforme muda a experiência no mundo, muda também o fenômeno e o olhar do pesquisador.

As **categorias são teóricas**, ou seja, definidas a partir da análise bibliográfica e **categorias emergentes**, que são as identificadas e definidas durante as análises dos dados.

Para a **análise e interpretação dos questionários semiabertos** e dos **relatos escritos**, foram seguidas algumas etapas:

a) verificação da frequência com que as descrições de palavras e frases relacionadas ao fenômeno estudado aparecem nas respostas e nos relatos escritos dos alunos;

b) análise da relevância dos dados apresentados nas respostas;

c) identificação de categorias de análise, apresentadas por meio de descrições dos dados.

Algumas questões foram apresentadas em gráficos, os quais auxiliaram o melhor entendimento dos resultados qualitativos.

Alguns trechos dos relatos escritos serão transcritos para melhor compreender a análise dos dados, sendo substituído o nome dos alunos por números (exemplo: aluno 1, aluno 2, aluno 3...).

Os dados de **diário das aulas foram analisados, interpretados** e apresentados por **meio de transcrição** de observações do pesquisador-participante, numa sequência cronológica dos eventos e discussão de temas interconectados. Objetivo foi o de extrair o máximo de significado dos dados, e, posteriormente, foram organizados em conjuntos de temas interconectados.

O levantamento dos dados, por meio da revisão bibliográfica, questionários semiabertos, relatório e observação do pesquisador das aulas, e diálogo com a comunidade escolar possibilitou identificar as seguintes categorias para análise:

- **Conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática das aulas;**
- **Intencionalidade e participação dos alunos;**
- **As Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental;**
- **As Práticas Corporais de Aventura e a interdisciplinaridade;**
- **Limites, possibilidades e contribuições das análises dos dados.**

| CATEGORIAS   | SUBCATEGORIAS   | ELEMENTOS DAS SUBCATEGORIAS |
|--|---|-----------------------------|
| 4.1 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A TEMÁTICA DAS AULAS | 4.1.1 Conhecimentos Prévios dos Alunos em Relação às Práticas Corporais de Aventura | -                           |



|   |  |   |
|---|--|---|
|   | 4.1.2 Conhecimentos<br>Prévios dos Alunos em<br>Relação ao Tema Meio<br>Ambiente                                       |   |
| 4.2 INTENCIONALIDADE E<br>PARTICIPAÇÃO DOS<br>ALUNOS                                | -  | -   |
| 4.3 AS PRÁTICAS<br>CORPORAIS DE<br>AVENTURA NA<br>DIMENSÃO DA<br>EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 4.3.1 A Relação entre os<br>Alunos e o Ambiente  | -   |
|   | 4.3.2 As Práticas Corporais<br>de Aventura como<br>Possibilidade de<br>Cooperação e Mudanças de<br>Atitudes            |   |
| 4.4 AS PRÁTICAS<br>CORPORAIS DE<br>AVENTURA E A<br>INTERDISCIPLINARIDADE            | -  | -   |
| 4.5 LIMITES,<br>POSSIBILIDADES E<br>CONTRIBUIÇÕES DAS<br>ANÁLISES DOS DADOS         | 4.5.1 Limites com os Quais<br>a Pesquisa se Deparou  | 4.5.1.1 Materiais específicos<br>4.5.1.2 Espaços para as<br>práticas<br>4.5.1.3 Concepção da<br>direção, equipe pedagógica,<br>professores e alunos<br>4.5.1.4 Riscos e<br>imprevisibilidade das<br>práticas<br>4.5.1.5 Tempo para vivência<br>das práticas |
|   | 4.5.2 Possibilidades para<br>Vivência das Práticas<br>Corporais de Aventura nas<br>Aulas de Educação Física<br>Escolar | -   |
|   | 4.5.3 Contribuições desta<br>Pesquisa  | 4.5.3.1 Contribuições das<br>Práticas Corporais de<br>Aventura na formação dos<br>alunos  |
|   |  | 4.5.3.2 Contribuições desta<br>pesquisa na formação<br>continuada dos professores<br>de Educação Física da<br>Secretaria Municipal de<br>Educação de Curitiba   |
|   |  | 4.5.3.3 Contribuições desta<br>pesquisa na formação do  |
|   |  |   |

|  |  |             |
|--|--|-------------|
|  |  | pesquisador |
|--|--|-------------|

TABELA 1: Quadro de categorias com respectivas numerações no texto

Fonte: Autoria própria

#### 4.1 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À TEMÁTICA DAS AULAS

A primeira categoria a ser tratada na análise dos dados é um panorama inicial dos conhecimentos prévios dos alunos em relação às temáticas aqui discutidas. Tal categoria emerge da análise dos relatórios dos alunos, das observações do pesquisador e dos questionários semiabertos, respondidos pelos alunos participantes.

As observações iniciais do pesquisador participante revelam que os alunos (participantes desta pesquisa) demonstravam interesse pelas Práticas Corporais nas aulas de Educação Física, principalmente, pelas práticas esportivas em detrimento a outras Práticas Corporais não tradicionais.

Por essa razão, muitos alunos desconheciam outras possibilidades para as aulas de Educação Física. Logo, outros alunos, por não se interessarem pelas práticas tradicionais e esportivas, deixavam de participar das aulas, optando por ficarem sentados e somente observando as aulas.

Levando em consideração esses apontamentos, os primeiros desafios desta pesquisa foram revelar as possibilidades de vivência das Práticas Corporais de Aventura como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar.

Nas primeiras aulas, em que as atividades foram vivenciadas pelos alunos participantes desta pesquisa, foi observado certa resistência por parte dos alunos em relação às Práticas Corporais de Aventura propostas. Eles demonstraram estar habituados a práticas esportivas tradicionais, que já vinham sendo realizadas nas aulas de Educação Física em anos anteriores. Por consequência, as propostas de vivência das Práticas Corporais de Aventura tornaram-se ainda mais desafiadoras, pois se apresentaram como atividades que modificariam uma realidade, tanto dos alunos, quanto da própria escola em relação à Educação Física.

Por outro lado, a apresentação dessas práticas gerou expectativas tanto para os alunos participantes da pesquisa quanto à equipe pedagógica, professores de Educação Física e professores de outras áreas.

As práticas vivenciadas pelos alunos nas aulas de Educação Física ainda foram de conhecimento dos pais e/ou responsáveis desses alunos, os quais continuamente aprovaram as práticas, concedendo *feedback* positivo em reuniões de pais e encontros informais durante o período da pesquisa. Muitos pais mencionaram as práticas como atividades que intencionaram e contribuíram com a atenção e aprendizado de seus filhos.

Considerando esses aspectos iniciais da pesquisa, nesta primeira categoria de análise serão apresentados dados que revelam um panorama inicial a respeito dos conhecimentos prévios desses alunos no que se refere às Práticas Corporais de Aventura, além de despontar as expectativas e conceitos dos alunos sobre o tema Meio Ambiente<sup>40</sup>.

Os principais dados deste panorama inicial foram obtidos por meio de questionários semiabertos, instrumento que permitiu a realização de um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos participantes da pesquisa em relação aos aspectos conceituais e de suas vivências anteriores com as Práticas Corporais de Aventura e o tema Meio Ambiente.

#### 4.1.1 Conhecimentos Prévios dos Alunos em Relação às Práticas Corporais de Aventura

Em relação aos conhecimentos prévios dos alunos a respeito das Práticas Corporais de Aventura, os dados dos questionários revelam que, para os alunos participantes da pesquisa, as Práticas Corporais de Aventura são atividades relacionadas com a natureza, visto que, citaram em suas respostas palavras e frases que destacam a relação dessas práticas com os ambientes naturais: rios, matas, praias, montanhas, cavernas, etc. Os alunos também citaram exemplos dessas práticas, como: caminhadas em trilhas, escalada, *parkour*, bicicleta, patins,

---

<sup>40</sup> A preocupação foi identificar os conhecimentos dos alunos em relação ao conceito que já é trabalhado nas escolas por outras matérias que abordam as questões ambientais ou Educação Ambiental. Nos documentos oficiais, o termo utilizado para mencionar a Educação Ambiental é Meio Ambiente. As Práticas Corporais de Aventura, dentro dessa perspectiva, ofereceram experiências e vivências para a compreensão do Ambiente no qual fazemos parte.

*slackline* e o surfe. Os alunos também relacionaram essas atividades como sendo práticas de caráter radical, que compreendem uma relação com o medo e a coragem.

Em contrapartida, não foram todos os alunos que contribuíram com essas respostas. Dos 30 (trinta) alunos participantes da pesquisa, somente 9 (nove) conseguiram relacionar, em suas respostas, elementos que fizessem referência as Práticas Corporais de Aventura. Os demais alunos não souberam conceituar as Práticas Corporais de Aventura e nem relacioná-las a algum aspecto que pudesse ser apreciados como conhecimento precedente sobre o tema. Com isso, compreende-se que mais da metade dos alunos pesquisados não souberam relacionar aspectos conceituais sobre as Práticas Corporais de Aventura antes de vivenciá-las durante as aulas.

Quando perguntado aos alunos, via questionário, quais eram as Práticas Corporais de Aventura que eles conheciam, como resposta, obtemos o gráfico abaixo:

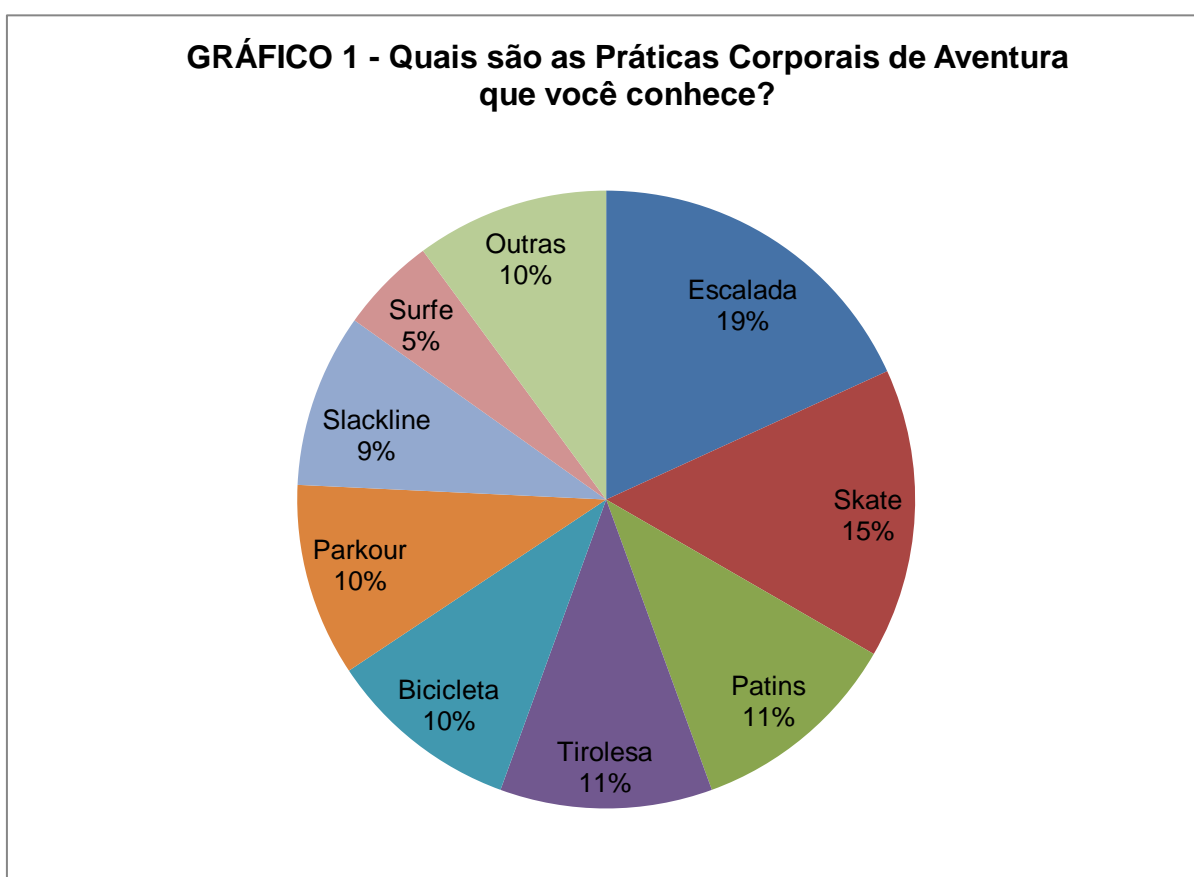


GRÁFICO 1 - Quais são as Práticas Corporais de Aventura que você conhece?

Fonte: Autoria própria

O gráfico acima (Gráfico 1) revela que grande parte das Práticas Corporais de Aventura conhecidas pelos alunos estavam relacionadas, estritamente, às práticas urbanas. Dentre as práticas mencionadas, destacam-se: a escalada (que pode ser vivenciada em Ambientes fechados, como clubes, academias, escolas, etc.), o skate, o patins, a bicicleta, o *parkour* e o *slackline*. Todas essas modalidades têm como característica comum a integração dos participantes com os espaços urbanos.

Esses primeiros resultados, que corroboram os estudos de Almeida (2009), indicam que as Práticas Corporais de Aventura despertam o interesse dos alunos devido a sua atualidade. A contemporaneidade e a significação cultural dessas práticas para as aulas de Educação Física consistem em excelentes possibilidades de valorização da Cultura Corporal e dos conhecimentos precedentes dos alunos, fazendo sentido para os estudantes.

Nessa perspectiva, desenvolver as Práticas Corporais de Aventura é muito relevante, por ser também uma possibilidade dos alunos continuarem vivenciando essas modalidades fora do ambiente escolar, como opção de ampliação da Cultura Corporal, melhora na qualidade de vida, lazer e contato com o Ambiente.

Os questionários também revelam que metade dos alunos participantes da pesquisa realiza ou já realizou alguma Prática Corporal de Aventura. Quanto às modalidades das Práticas Corporais de Aventura que esses alunos praticam ou já praticaram, obtemos os resultados por meio do gráfico abaixo:

**GRÁFICO 2 - Quais Práticas Corporais de Aventura você realiza ou já realizou?**

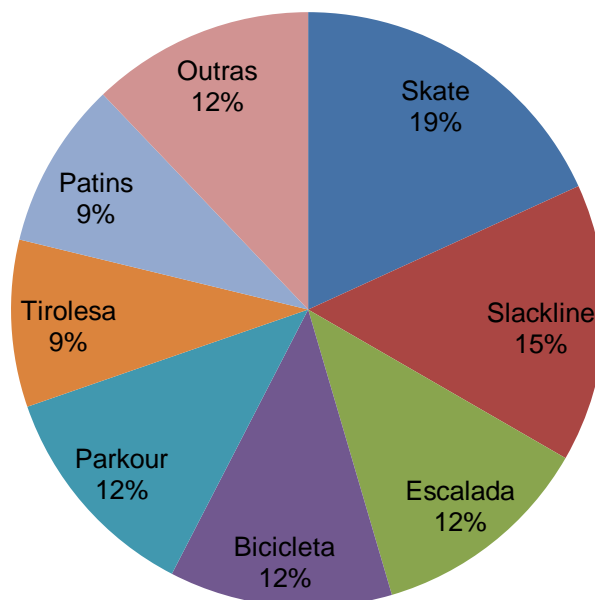


GRÁFICO 2 - Quais Práticas Corporais de Aventura você realiza ou já realizou?

Fonte: Autoria própria

O gráfico (Gráfico 2) revela que as Práticas Corporais de Aventura que os alunos vivenciam ou vivenciaram são semelhantes as modalidades que eles conhecem. Novamente, destacaram-se as práticas que podem ser realizadas em espaços urbanos. Um ótimo exemplo é o skate, atividade muitas vezes preterida pelos planejamentos das aulas de Educação Física, mas que faz parte do cotidiano de muitos alunos. Outras modalidades também foram evidenciadas pelos estudantes, dentre elas estão: *slackline*, bicicleta, *parkour* e patins, práticas essas que, igualmente, evidenciam características urbanas.

É importante salientar que as modalidades elencadas pelos alunos são praticadas pelos alunos em parques de Curitiba com frequência, fazendo parte do seu cotidiano. Entretanto, até a realização desta pesquisa, as práticas não faziam parte dos conteúdos das aulas de Educação Física dos alunos participantes deste estudo.

Quando perguntado aos alunos, por meio de questionário, se já haviam vivenciado alguma Prática Corporal de Aventura na escola, 26 (vinte e seis)

responderam que nunca tiveram qualquer vivência de Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar, enquanto apenas 4 (quatro) alunos responderam que já vivenciaram alguma dessas atividades na escola.

As modalidades citadas por estes alunos como práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física, foram: skate, *slackline*, bicicleta e patins. Esses dados corroboram o estudo de Inácio, Moraes e Silveira (2013), que revela a ausência da temática nos planejamentos dos professores de Educação Física atuantes.

As respostas dos questionários também revelam que, para os alunos participantes, as Práticas Corporais de Aventura são práticas atrativas, pois estão relacionadas à ludicidade, ao ato de brincar, à diversão, à amizade, ao trabalho em equipe e à alegria e emoção que estas atividades oportunizam aos praticantes.

Outro aspecto bastante evidenciado nas respostas dos alunos foi a possibilidade de, por meio dessas práticas, vivenciar novidades proporcionadas pelo convívio com a natureza.

Outro ponto que merece atenção nesta análise é o da superação que essas práticas podem proporcionar. Estes aspectos da superação e da persistência, do tentar de novo, também foram evidenciados nas respostas dos alunos, além da relação entre o perigo e o medo.

#### 4.1.2 Conhecimentos Prévios dos Alunos em Relação ao Tema Meio Ambiente<sup>41</sup>

Tratando-se da compreensão conceitual dos alunos sobre o tema Meio Ambiente, os dados dos questionários revelam que, para os alunos participantes, o Meio Ambiente está relacionado aos ambientes naturais (rios, florestas, mares, animais selvagens, etc.).

Os alunos também relacionaram o Meio Ambiente a um lugar calmo e tranquilo e que deve ser conservado, por ser essencial à vida. Os estudantes ainda citaram termos, como: a fauna, a flora, as florestas, as plantas, as árvores, os animais, a água, os mares, os rios, as cachoeiras, o solo e as montanhas, como elementos que constituem o Meio Ambiente.

Quando indagados, por meio de questionário, sobre a importância da conservação do Meio Ambiente, os alunos participantes da pesquisa deram

---

<sup>41</sup> Consideramos o termo Meio Ambiente para esta pergunta, pois é o conceito tratado pelos documentos oficiais na escola sobre esta temática.

respostas que relacionaram alguns aspectos, como: a) conservação do Meio Ambiente para garantir a sobrevivência humana e dos animais; b) o Meio Ambiente como elemento da vida, portanto, necessário ser protegido; c) a necessidade de conservar o Meio Ambiente para ter um ar mais puro; d) a importância de cuidar do Meio Ambiente para obtenção dos alimentos; e) a conservação da natureza para que se possam praticar atividades recreativas num ambiente natural e bonito. Apesar disso, ainda houve 12 (doze) alunos que não souberam responder tal questionamento.

Os dados referentes as percepções dos alunos quanto ao Ambiente vão ao encontro do estudo de Grun (1996 *apud* LIMA, 2009), que menciona o olhar do humano para a natureza, a fauna, a flora, os rios, as montanhas, como algo externo, constituído de elementos distantes das pessoas.

As percepções dos alunos revelam exatamente isso, pois nenhum deles destaca o Meio Ambiente como um lugar em que as pessoas vivem e interagem, transformando esses espaços físicos em espaços socioculturais. Os alunos participantes acabam por não identificar a natureza ao seu redor, e nem a si próprio como parte integrante deste Ambiente. Considerando esse quadro, as Práticas Corporais de Aventura podem contribuir com o sentimento de pertencimento como parte integrante do Ambiente.

Considerando esses dados, é de extrema relevância desenvolver as Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar. Os documentos oficiais como os PCNs Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997b) e as DCEs para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b) prezam que os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, bem como possam apreciá-la em seus aspectos estéticos. Assim, é importante que sejam proporcionadas vivências de atividades lúdicas que permitam aos estudantes o seu reconhecimento como pertencentes ao Ambiente.

#### 4.2 INTENCIONALIDADE E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

O estudo de Inácio (2008 *apud* INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013) destaca que as Práticas Corporais de Aventura proporcionam diversão, alegria, companheirismo, superação, aventura, prazer, cooperação, solidariedade, dentre outras sensações aos seus praticantes.



Em consonância a essas constatações, foi analisado nesta pesquisa, por meio das observações participantes e dos relatos escritos dos alunos, que as Práticas Corporais de Aventura vivenciadas nas aulas de Educação Física despertaram, de fato, a intencionalidade dos estudantes a participarem das práticas propostas.

É importante ressaltar que parte desses alunos demonstrava desinteresse nas aulas de Educação Física. Porém, isto se modificou a partir da vivência das Práticas Corporais de Aventura, pois a intencionalidade dos estudantes em participar das aulas de Educação Física aumentou, seja por envolver emoções, seja por se constituírem como práticas que saem do contexto tradicional escolar.

É importante ressaltar que, num primeiro momento, parte dos alunos participantes desta pesquisa apresentou resistência em relação às atividades. Isto porque sua segurança foi abalada, pois esperavam por práticas esportivas tradicionais<sup>42</sup>, como: o futsal e o voleibol.

No entanto, quando essa primeira fase foi superada, os estudantes constataram que as práticas propostas eram atrativas. Deste ponto em diante, os alunos participaram de todas as atividades propostas. Nenhum aluno recusou-se a participar, atitude comum nas aulas de Educação Física anteriores à pesquisa.

A análise dos relatos escritos permitiu apontar que a diversão constituiu um dos principais aspectos da intencionalidade dos alunos para participar das Práticas Corporais de Aventura propostas. Os aspectos de diversão foram citados em 19 (dezenove) dos 30 (trinta) relatos. Essa informação tem a ver com a afirmação do estudo de Inácio (2008 *apud* INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013), que ressalta o caráter lúdico das práticas, quando proporciona momentos de diversão e alegria.

As observações do pesquisador ressaltam que as Práticas Corporais de Aventura, vivenciadas nas aulas de Educação Física, oportunizaram momentos de alegria e emoção aos estudantes. Esses sentimentos levaram os estudantes a desenvolver a intencionalidade em participar das práticas propostas.

Em conformidade com esses dados, o **aluno 11**, quando se refere as suas experiências em vivenciar tais práticas, escreve em seu relato:

---

<sup>42</sup> Práticas esportivas tradicionais são modalidades esportivas extremamente conhecidas e praticadas nas aulas de Educação Física, como, por exemplo: futebol, futsal, voleibol, basquetebol, handebol, atletismo, etc.

"[...] Foi muito legal, me trouxe felicidade, alegria e compaixão [...]"

As práticas de corrida de orientação e *slackline* revelam particularidades muito significantes. A principal delas é se constituírem no ambiente escolar como atividades intencionais, ativando a cooperação e proporcionando momentos de alegria, em virtude das conquistas alcançadas nas tarefas coletivas.

Essas práticas proporcionaram possibilidades de manifestação do elemento lúdico<sup>43</sup>, da liberdade e do prazer, potencializando mudanças pessoais, despertando valores, como: amizade, solidariedade e superação de desafios, aspectos estes apontados nas análises teóricas, por meio dos estudos de Marinho (2004). O relato de uma das alunas após a prática da corrida de orientação evidencia exatamente os aspectos da alegria e da diversão:

"Hoje na aula, a única coisa que não deu certo, foi eu ficar triste."

A autonomia que a prática de corrida de orientação requer dos alunos foi um aspecto da intencionalidade para a participação dos estudantes. Esta atividade possibilita liberdade e autonomia dos participantes na execução das tarefas, estabelecendo uma relação de integração com os diversos espaços da escola. A corrida de orientação vai ao encontro do que é recomendado ao professor pelos PCNs para Educação Física (BRASIL, 1997a), para que utilize os mais variados espaços para a realização das práticas nas aulas de Educação Física.

Ao final de uma dessas aulas, com o tema corrida de orientação, foi perguntado aos alunos se eles gostaram da atividade. Como resposta, eles afirmaram que sim, e ainda complementaram:

"Foi muito legal! Foi a melhor aula que tivemos! Vamos fazer de novo!"

---

<sup>43</sup> O filósofo Huizinga argumenta em *Homo Ludens* (1938) que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo faber*). A denominação *Homo ludens* significa que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. A Ludicidade, para Huizinga, é um elemento da cultura humana e se manifesta nas diversas atividades dos agrupamentos sociais, e é acompanhada de um sentimento de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Tendo em vista que lúdico é derivado da palavra "ludere", do latim, cujo sentido se refere a "simulação", "ilusão", então, podemos dizer que, ao destacar assim o objeto lúdico, a criança está se destacando, isto é, simulando um outro mundo só para ela, distanciando-se do mundo dos adultos, onde ela pode exercer sua soberania.

Na aula seguinte, posteriormente a atividade de caça ao tesouro, prática esta correspondente ao tema corrida de orientação, uma das alunas informou ter se reunido com algumas amigas e colegas da própria turma para realizarem uma caça ao tesouro em sua própria casa. Ela complementou afirmando que desfrutaram de uma brincadeira extremamente divertida. Esse fato demonstra que as Práticas Corporais de Aventura são uma possibilidade de lazer (BRASIL, 1997a). Nesse sentido, há uma convergência dos fatos com o ponto de vista de Friedmann (2001), que afirma que devemos pensar na formação de um ser humano preocupado, também, com as questões do lazer para além dos muros da escola.

As práticas do *parkour* e do arvorismo, assim como as práticas de corrida de orientação e *slackline*, proporcionaram uma valorização dos aspectos lúdicos, peculiares da infância, contribuindo para a participação positiva dos estudantes. Essas observações do pesquisador, novamente, corroboram a afirmação de Marinho (2004) quanto as Práticas Corporais de Aventura, capazes de proporcionar possibilidades de manifestação do elemento lúdico.

O resgate da ludicidade torna-se imperativo em virtude do tempo que muitos alunos passam em frente a computadores, televisão, *tablets* e celulares. Por isso, proporcionar atividades corporais de caráter lúdico é tão fundamental para a formação integral dos estudantes.

Por meio dos relatos escritos dos alunos e as observações do pesquisador, foi constatado que as Práticas Corporais de Aventura motivaram os alunos a participar das aulas de Educação Física. Essas práticas, conforme Pociello (1995), proporcionam a exploração de novas energias, novas sensações e a harmonia com os elementos da natureza, o que torna essas práticas uma fonte de prazer, descobertas e superação de limites, além de serem atividades diferenciadas e pouco tradicionais nas aulas de Educação Física escolar.

Um ótimo exemplo é a prática do skate, atividade que explora novas sensações, permite a ampliação das possibilidades corporais, além de integrar os estudantes ao Ambiente escolar, valorizando uma Prática Corporal de uma temática em ascensão social (MARINHO, 2004).



IMAGEM 6: Aluno vivenciando a prática do skate  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor



IMAGEM 7: Alunas explorando as possibilidades corporais na prática do skate  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

As imagens acima (Imagens 6 e 7) correspondem à prática do skate, modalidade vivenciada neste estudo. Trata-se de uma atividade que faz parte do cotidiano de vários alunos participantes desta pesquisa, mas ainda pouco tratada e vivenciada na escola. Essa modalidade permitiu aos alunos demonstrarem seus conhecimentos precedentes durante as aulas, o que contribuiu para a intencionalidade dos estudantes para participação das aulas.

A confiança, a esperança, a positividade, a superação, a conquista e a perseverança também foram aspectos ressaltados pelos alunos nos relatos escritos.

**Aluno 7:** "[...] No esporte de aventura aprendi que se precisa de coragem e enfrentar seus medos [...]".

**Aluno 16:** "[...] Aprendi também que devemos correr atrás dos sonhos e ajudar as outras pessoas [...]".

Os relatos dos **alunos 7 e 16** evidenciam os aspectos de esperança, perseverança e superação, legitimando os estudos de Marinho (2004) e Inácio, Moraes e Silveira (2013), que apontam as Práticas Corporais como oportunidades para mudanças de atitude e comportamentos, resgate de valores, atribuição de confiança, superação, revitalização de forças, dentre outras sensações e sentimentos.

Os dados aqui apresentados, por meio das observações do pesquisador e dos relatos dos alunos, evidenciam que as Práticas Corporais de Aventura foram capazes incentivar a intencionalidade no que diz respeito a participação nas aulas, mas foram além: proporcionaram momentos de alegria e superação de si e das atividades em coletivo.

#### 4.3 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esta categoria de análise surge do diálogo entre a teoria, pertinente ao capítulo teórico "2.5 A Relação Ser Humano e Ambiente por meio das Práticas Corporais de Aventura", e a prática, por meio das observações do pesquisador e dos relatos escritos. Em conformidade com os dados coletados, foi possível relacionar duas subcategorias:

- **A relação entre os alunos e o Ambiente;**
- **As Práticas Corporais de Aventura como possibilidade de cooperação e mudanças de atitudes.**

#### 4.3.1 A relação entre os Alunos e o Ambiente

O processo industrial e as mudanças culturais na sociedade moderna, influenciados pelas tecnologias e as novas configurações das cidades (que acabam reduzindo os espaços para o lazer e o brincar), contribuem no afastamento do ser humano do seu Ambiente e do seu próprio corpo (GONÇALVES, 1986). Polli e Signorini (2012) também corroboram esta afirmação, afirmando que a sociedade está cada vez mais envolvida com as tecnologias. Consequentemente, os valores ambientais não têm mais referência na sociedade atual.

Além disso, os alunos sofrem influências de uma concepção da sociedade moderna sobre o corpo, como um elemento que deve ser controlado e disciplinado. Nesse sentido, as aulas de Educação Física escolar muitas vezes acabam por serem momentos nos quais o objetivo é a disciplina do corpo (GONÇALVES, 1986).

E por meio das Práticas Corporais de Aventura as aulas de Educação Física podem desempenhar um papel de aproximação do aluno consigo mesmo e com o Ambiente (FRANCO, 2008 *apud* TAHARA e FILHO, 2012; INÁCIO, MORAES e SILVEIRA 2013).

As Práticas, quando vivenciadas no ambiente escolar, podem oportunizar discussões e reflexões sobre a integração ser humano e natureza, consciência de atitudes em relação ao Ambiente e integração dos estudantes com os espaços verdes, tanto na escola quanto em Ambientes externos.



IMAGEM 8: Aluno vivenciando a prática do *parkour*  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor



IMAGEM 9: Aluno vivenciando a prática do *parkour*  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

As imagens acima (Imagens 8 e 9) exibem a aproximação relacional entre os alunos e o Ambiente, proporcionada por meio das Práticas Corporais de Aventura. Para os alunos, foi possível integrarem-se aos espaços verdes da própria escola, aguçarem a sensibilidade ecológica e participarem de momentos de discussões quanto a importância da conservação e o cuidado com o Ambiente.

Nos relatos escritos dos alunos participantes da pesquisa, 13 (treze) alunos enfatizaram o contato com a natureza como sendo um dos aspectos mais memoráveis da vivência das Práticas Corporais de Aventura. Esses alunos também destacam a paz e a tranquilidade como o diferencial dessas atividades em Ambientes fora da sala de aula.

O contato vivenciado pelos alunos com a sua própria natureza e com Ambientes verdes é consonante a afirmação de Eliade (1977 *apud* BRUHNS, 2010, p. 159), ao afirmar que este contato "reintegra o homem numa época atemporal, num tempo auroral, paradisíaco, para além da história".

Outro aspecto extremamente enfatizado pelos alunos nos relatos escritos vai ao encontro do que é afirmado por Franco (2008 *apud* TAHARA e FILHO, 2012). Trata-se da responsabilidade e do comprometimento para com a conservação ambiental. É possível observar esta preocupação no relato escrito do **aluno 17**:

"[...] O surf é muito legal, porque ele não polui o ar nem o mar, então ele é um esporte da natureza [...]"<sup>44</sup>.

Essas preocupações quanto às questões ambientais foram observadas também por meio de falas e de atitudes. Em uma das aulas de *slackline*, durante o processo de montagem dos equipamentos nas árvores, alguns alunos identificaram o impacto ambiental causado pela instalação do *slackline* numa mesma árvore. Como solução, os mesmos alunos propuseram que, a cada aula, a instalação do equipamento entre as árvores fosse alternada, para minimizar os impactos que o uso repetido poderia causar.

Conforme análise dos dados de observação do pesquisador, apoiado na literatura (BRASIL, 2016; OLIVEIRA e NEVES, 2013; TAHARA e FILHO, 2012; MARINHO e INÁCIO, 2007), essas ações demonstram que, por meio do processo

<sup>44</sup> O surfe não foi uma das práticas vivenciadas nesta pesquisa, entretanto, é considerada uma Prática Corporal de Aventura, portanto, foi possível compreender que, mesmo não sendo desenvolvido tal modalidade, o aluno relacionou a prática do surfe com as discussões sobre preservação ambiental.



de reflexão sobre a importância de proteção e cuidado com o Ambiente e por meio da vivência da prática do *slackline*, as Práticas Corporais de Aventura se refletiram em ações de conscientização ambiental.

Ações de conscientização ambiental também foram observadas em práticas do *parkour*, pois essas atividades valorizaram a vivência e a integração dos alunos com os espaços da escola. Houve uma conversa sobre os cuidados com os locais utilizados na realização dessa atividade, tanto dentro quanto fora da escola. Essas práticas consideraram o cuidado com os espaços e o patrimônio público *versus* o vandalismo e depredação. O relato do **aluno 1** evidencia isso:

"[...] Eu aprendi que o *parkour* você tem que ter cuidado para não quebrar as coisas [...]".

As atividades da temática skate, por sua vez, permitiram discussões a respeito da utilização tanto do skate quanto da bicicleta<sup>45</sup> como meio de transporte sustentável e sustentabilidade. Essas práticas demonstraram que as vivências propostas foram capazes de oportunizar reflexão e discussões, no que diz respeito às questões ambientais de sustentabilidade, além de valorizar as discussões sobre o valor da atividade física, lazer e qualidade de vida.

O relato do **aluno 6** evidencia como essas práticas puderam contribuir no processo de conscientização ambiental:

"[...] Skate: é como se fosse um transporte sem sair fumaça [...]".

Os dados apresentados acima estão em conformidade com Betrán e Betrán (2006 *apud* MARINHO e INÁCIO, 2007, p. 63), ao apontarem que as Práticas Corporais de Aventura "[...] favorecem a conscientização e a sensibilização do aluno para com o meio natural e seus problemas, promovendo uma educação ambiental baseada no conhecimento das características [...]" dos Ambientes utilizados.

As Práticas Corporais de Aventura, vivenciadas em Ambientes urbanos, oportunizaram a conscientização ambiental de tal modo a ser compreendida a importância do respeito e da conservação desses espaços.

No que tange aos aspectos metodológicos, foi observado, por meio da realização das práticas vivenciadas no Parque Barigui, que é importante uma

---

<sup>45</sup> A prática da bicicleta também pode ser considerada uma Prática Corporal de Aventura.

vivência prévia dessas atividades nos espaços escolares anteriormente a sua realização fora da escola. Sem uma reflexão antecedente, as práticas podem se refletir apenas em ações motoras.

Nesta perspectiva, Almeida (2009) destaca que o simples fato de colocar os alunos em contato com Ambientes diversificados não garante um processo educativo para uma consciência ambiental. Portanto, é fundamental que o professor relacione, por meio de discussões durante as aulas, as Práticas Corporais de Aventura com o Ambiente, enfatizando a importância da consciência de si no Ambiente e as possibilidades de conservação. Isto não somente no ambiente em que tais modalidades ocorrem, mas proporcionar uma visão global de preservação do planeta.

As observações feitas pelo pesquisador durante a aula de campo realizada no Parque Barigui concordam com as considerações de Almeida (2004 *apud* POLLI e SIGNORINI), a qual destaca que as Práticas Corporais de Aventura, quando desenvolvidas em Ambientes próximos à escola, como bosques, parques e praças, permitem a visualização da natureza, pois essas práticas proporcionam um maior contato dos alunos com um Ambiente verde, que torna essas atividades verdadeiros instrumentos de mediação entre os sujeitos com o Ambiente.



IMAGEM 10: Vivência do *slackline* em aula de campo no Parque Barigui  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

As práticas vivenciadas no Parque Barigui oportunizaram a aproximação dos alunos com Ambientes verdes. A imagem acima (Imagem 10) retrata a vivência do *slackline* no Parque, que contribuiu para a apropriação desses espaços pelos alunos. Isso permitiu a ampliação da Cultura Corporal por meio da relação corpo-espço, ser humano-Ambiente. A integração dos alunos com o Parque, por meio das Práticas Corporais de Aventura, proporcionou discussões pertinentes à valorização e cuidado do ambiente natural e dos espaços públicos.

A apropriação do Parque pelos alunos está em consonância com os PCNs para Educação Física (BRASIL, 1997a) e as DCNs para a Educação Ambiental (2012b), documentos estes que apontam a importância de proporcionar a vivência de atividades lúdicas que promovam o cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, a fim de que seja valorizado

[...] o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012b, p. 6),

e, também, de que os estudantes sejam capazes de

[...] conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 1997a, p. 33).

As experiências corporais, vivenciadas a partir das Práticas Corporais de Aventura, intensificam a relação corpo-espço, possibilitando aos estudantes que se reconheçam como parte do Ambiente em que vivem. Esses dados corroboram os estudos de Marinho (2004), quando apontado que, durante essas práticas, o corpo não é apenas um instrumento de ação, mas de uma relação entre o corpo e o Ambiente.

As práticas Corporais de Aventura oportunizaram que os estudantes discutissem sobre os problemas ambientais. Também contribuíram para a formação do pensamento sustentável, a observação da importância do Ambiente e dos recursos naturais à vida humana e salientou o valor dos espaços urbanos, que também devem ser conservados.

As práticas vivenciadas nesta pesquisa possibilitaram aos alunos o desenvolvimento de uma identidade afetiva no contato com o Ambiente, viabilizando a integração e harmonia com a natureza, promovendo "[...] valores, ideias, sensibilidades e atitudes favoráveis à preservação do meio ambiente" (LIMA, 2009, p. 152).

Nesse sentido, a observação participante e os dados dos relatos escritos confirmam aquilo que a literatura aponta a respeito das contribuições das Práticas Corporais de Aventura para a aproximação relacional do ser humano com o Ambiente.

#### 4.3.2 As Práticas Corporais de Aventura como Possibilidade de Cooperação e Mudanças de Atitudes

Segundo alguns autores (DIAS, 2007; INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013; OLIVEIRA e NEVES, 2013; OLIVEIRA, 2001 e MARINHO, 2004), as Práticas Corporais de Aventura oportunizam a cooperação e o respeito entre os alunos, contribuindo para um melhor convívio em sociedade. Justamente, este foi um dos elementos mais importantes e relevantes observados nas vivências das práticas nas aulas de Educação Física.



IMAGEM 11: Cooperação entre as alunas na prática do *parkour*

Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

A imagem acima (Imagem 11) evidencia uma situação de cooperação entre algumas alunas durante a prática do *parkour*. A tarefa consistia, simplesmente, em subir na árvore. Entretanto, tais alunas tiveram dificuldades na execução da tarefa e, sem nenhuma orientação do professor (pesquisador e participante), decidiram realiza-la de modo cooperativo, ajudando seus pares. Essa ação encorajou outros alunos a cooperarem com seus colegas durante esta aula. A situação demonstra que a prática do *parkour* proporcionou experiências cooperativas entre os alunos.



IMAGEM 12: Protagonismo dos alunos na prática do skate  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

A prática do skate também proporcionou situações cooperativas. A imagem acima (Imagem 12) retrata o momento em que um aluno dá orientações ao seu colega ajudando-o a realizar a prática do skate. Nessa aula, foram os próprios alunos já familiarizados com esta prática que ensinavam técnicas de movimento para seus colegas. A prática do skate proporcionou o protagonismo dos alunos, pois foram eles próprios quem contribuíram na formação do conhecimento da aula, e não somente o professor, como o centro das atenções.

Esta situação está de acordo com os objetivos propostos para o Ensino Fundamental pela BNCC. Trata-se de experimentar e apreciar de diferentes Práticas Corporais de Aventura, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo dos alunos e o cuidado com o Meio Ambiente (BRASIL, 2016).

A prática do skate e outras Práticas Corporais de Aventura puderam ser vivenciadas tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Ambos puderam demonstrar e explorar suas habilidades e conhecimentos. Essa interação é muito positiva, quando se considera a diminuição da diferença de gêneros, muitas vezes comum nas práticas tradicionais.

Essas atividades também contribuíram na diminuição do preconceito, corroborando a afirmação de Tahara e Filho (2012) ao afirmarem que as práticas podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras ou questões culturais. Estes dados podem ser percebidos nas imagens abaixo (Imagens 13 e



14), que mostram alunas participantes da pesquisa vivenciando a prática do skate e do *parkour* integralmente. Em nenhum momento foram excluídas das atividades por questões de gênero. O mesmo pode ser observado em relação aos meninos.



IMAGEM 13: Aluna praticando o skate  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor



IMAGEM 14: Aluna praticando o *parkour*  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

Esses resultados também estão de acordo com as DCNs para a Educação Ambiental (2012b), documento que prevê a Educação Ambiental como fundamental no desenvolvimento de habilidades, de atitudes e valores, de justiça, da equidade, da proteção do ambiente natural e urbano, dos direitos humanos e, neste caso, em especial, da pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual e superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

Estes aspectos também foram destacados pelos alunos em relatos escritos. Eles puderam perceber que a cooperação foi um dos aspectos mais significantes das aulas vivenciadas. Os alunos citaram em seus relatos: a amizade, o trabalho em equipe, a união, a solidariedade, a gentileza, o perdão, a compaixão, a igualdade, o respeito, o amor, a ética, a honestidade e a sinceridade como valores desenvolvidos durante as práticas.

Alguns trechos dos relatos escritos merecem destaque quanto as percepções cooperativas percebidas pelos alunos. Um desses aspectos foi o trabalho em equipe:



**Aluno 2:** "[...] Eu aprendi que não importa a vitória, importa a equipe [...]"

**Aluno 8:** "[...] Eu aprendi muito com essas brincadeiras, trabalho em equipe, se divertir e ajudar o seu amigo do time [...]"

**Aluno 13:** "[...] Os esportes de aventura são para se divertir, e muitas vezes é feito em equipe, e as vezes sozinho, e os dois ou um ajuda o outro, pois é trabalho em equipe [...]"



IMAGEM 15: Trabalho em equipe na prática da corrida de orientação  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

Na imagem acima (Imagem 15), podemos observar que os alunos, ao participarem da prática da corrida de orientação, discutem a localização dos prismas e estratégias de como realizar o percurso da melhor maneira. Cada aluno teve a sua importância na realização da atividade, proporcionando a cooperação e o trabalho em equipe.

Foram destacados pelos alunos vários aspectos, como a solidariedade:

**Aluno 3:** "[...] Eu aprendi que para nós fazermos um esporte de aventura nós precisamos de responsabilidade, solidariedade e ajuda [...]"

**Aluno 4:** "[...] Na corrida de orientação tem que ter solidariedade e compreensão [...]"

**Aluno 5:** "[...] Eu aprendi que no esporte de aventura você deve ter solidariedade, perdão, agilidade, paz, concentração, etc. [...]"

**Aluno 12:** "[...] Gostei do passeio no parque, aprendi a ajudar as pessoas [...]"

**Aluno 14:** "[...] Eu também aprendi que devemos ajudar uns aos outros quando precisarem, tem algumas palavras que descrevem, exemplo: paz, alegria, amor e compaixão [...]"

**Aluno 15:** "[...] O que eu aprendi mesmo foi ter amor para o próximo, gentileza, respeito, amizade, solidariedade, trabalho em equipe e união [...]"



IMAGEM 16: Cooperação na prática do *slackline*  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

A amizade:

**Aluno 9:** "[...] Eu aprendi a fazer o *slackline* e foi muito legal, meus amigos me ajudaram muito, eu aprendi muito com meus amigos e meu professor [...]".



IMAGEM 17: Alunos praticando o *slackline* no Parque Barigui  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

Nas imagens acima (Imagens 16 e 17), os alunos realizam a prática do *slackline* de modo cooperativo, demonstrando solidariedade e promovendo laços de amizade, respeito e bem-estar social na realização da prática.

O respeito:

**Aluno 10:** "[...] Eu aprendi muitos tipos de esportes, e não só esportes, eu aprendi a respeitar os outros [...]".

E o bem estar social:

**Aluno 18:** "[...] Vencer ou não vencer não é isso que importa, o que importa é o bem estar das pessoas, ninguém vive sozinho [...]".

Com base nesses dados, compreendemos que as Práticas Corporais de Aventura, quando vivenciadas na Dimensão da Educação Ambiental, proporcionam reflexões no que diz respeito às relações de convívio, afetividade, coletividade e vida em sociedade.

Esses resultados corroboram os estudos de Inácio, Moraes e Silveira (2013), que reiteram as práticas, marcadas por características como: a diversão, a alegria, o companheirismo, a superação, o prazer, a cooperação, a solidariedade, a compreensão, dentre outras sensações e sentimentos.

Os dados deste estudo confirmam também as considerações de Marinho (2004), pois as Práticas Corporais de Aventura proporcionam possibilidades da manifestação do elemento lúdico e potencializam mudanças pessoais e sociais, como: o respeito, a responsabilidade, a tolerância e a cooperação. A experimentação dessas novas emoções e sensibilidades conduzem os estudantes a formas diferentes de perceber o meio em que vivem, fomentando a mudança de comportamentos, atitudes e valores.

As Práticas Corporais de Aventura vivenciadas no ambiente escolar incentivam e enfatizam o lúdico solidário, o qual Oliveira (2001) afirma ser fundamental na formação dos estudantes como seres sociais. É a partir desse princípio que poderemos formar cidadãos preocupados não somente com a competitividade e o individualismo, mas com seus interesses e intencionalidades em uma base comum.

#### 4.4 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A INTERDISCIPLINARIDADE

A Educação Física tem um enorme potencial para abranger reflexões de modo interdisciplinar em suas práticas, como por exemplo, a relação do ser humano com o Ambiente, as questões biológicas, afetivas, cognitivas, socioculturais, geográficas, ética e valores, reflexões essas que não devem ser recortadas, mas abordadas durante as aulas levando em consideração contextos diversos (MARINHO, 2004).

As apreciações desta categoria emergem das observações do pesquisador e dialogam com as análises dos dados dos capítulos teóricos: "2.5 A Relação Ser Humano e Ambiente por meio das Práticas Corporais de Aventura", "2.6 A Interdisciplinaridade nas Práticas Corporais de Aventura" e "2.7 Desafios das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental para o Professor".

As Práticas Corporais de Aventura, vivenciadas nesta pesquisa, possibilitaram uma abordagem das diversas dimensões: afetividade, moralidade, socialização, ludicidade, lazer, entre outras dimensões, as quais, segundo os PCNs para Educação Física (BRASIL, 1997a) são fundamentais na formação integral dos estudantes. As Práticas Corporais de Aventura, quando abordadas de modo interdisciplinar, se constituem como um instrumento fundamental na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Entendemos, portanto, que, ao serem vivenciadas na escola, essas práticas, não devem ser recortadas e tratadas de modo fragmentado, muito menos devem ser entendidas como uma possibilidade unidimensional. Devem ser discutidas de modo interdisciplinar, inter-relacionando a Educação Física com as outras disciplinas e permitindo a integração e o diálogo entre os professores.

As análises teóricas desta pesquisa revelam que a simplificação do pensamento, segundo Morin (2011), é incapaz de revelar as afinidades existentes entre as partes com o todo. Portanto, é fundamental relacionar as Práticas Corporais de Aventura com outras dimensões do conhecimento, visto que "a educação física escolar tem que agir contra o sistema de simplificação do movimento" (HILDEBRANDT, 2001 *apud* SURDI e KUNZ, 2010, p. 277).

As Práticas Corporais de Aventura, por si só, não são capazes de tornar um aluno mais crítico em relação ao Ambiente. Por isso, é necessário que sejam

contextualizadas e relacionadas com outras dimensões, de modo interdisciplinar. Logo, é necessário um trabalho interdisciplinar entre as Práticas Corporais de Aventura e temas de diversas áreas, para que se possa contribuir nas discussões ambientais e na formação integral dos estudantes.

Nesta pesquisa, o aspecto da interdisciplinaridade foi desenvolvido de modo pontual. Um bom exemplo disso é a prática da corrida de orientação. Esta atividade proporcionou a integração entre aspectos da Educação Física e aspectos da disciplina de Geografia, pois os alunos partiam da necessidade da leitura da bússola, de mapas, de geolocalização, identificação dos pontos cardeais para deslocarem-se entre os espaços, etc.

Para evidenciar estes aspectos interdisciplinares das aulas de Educação Física, ressaltamos a atividade de confecção de mapas da escola. Para a realização da tarefa, os principais requisitos: o uso de instrumentos de localização geográfica (bússola, rosa dos ventos, dentre outros); elaboração de mapas (incluindo legendas, símbolos geográficos, escalas, etc.), dentre outros aspectos que necessitaram dos conhecimentos geográficos anteriores e que foram relacionados com a prática de uma atividade na aula de Educação Física.

A prática da corrida de orientação também permitiu o diálogo entre o professor de Educação Física, pesquisador deste estudo, e a professora regente da turma pesquisada, que leciona a disciplina de Geografia. Foi também por meio do diálogo com os alunos que foi possível planejar para que os conteúdos se inter-relacionassem.

Os mapas feitos pelos alunos (Figura 10) evidenciam esta prática como possibilidade de atividade interdisciplinar nas aulas de Educação Física. Dentre os vários aspectos envolvidos nas práticas, os principais foram aspectos da Geografia votados à orientação por meio da confecção e leitura de mapas.





Educação Física – é necessário um apropriado planejamento do professor. É fundamental, no desenvolvimento dessas práticas, que o professor proporcione as vivências na Dimensão da Educação Ambiental com objetivo de uma educação para a criticidade dos estudantes e seu Ambiente. Tahara e Filho (2012) destacam que o professor deve sempre proporcionar a discussão do Ambiente no desenrolar das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física escolar.

O planejamento das atividades deve ser flexível, estar sempre aberto aos imprevistos e incidentes durante a vivência dessas práticas. O professor deverá interpretar, adaptar e transformar as práticas em função das condições da escola, da turma, da evolução das aprendizagens dos alunos, dentre outros fatores.

Essas práticas também exigem que os professores de Educação Física tenham familiaridade não somente com as Práticas Corporais de Aventura, mas também com a Educação Ambiental, para garantir que as vivências oportunizem, de fato, a reflexão e sensibilidade dos alunos ao Ambiente.

Para atingir esses objetivos, o professor deve sair daquilo que Contreras (2002) chama de isolamento profissional, pois as Práticas Corporais de Aventura e a Educação Ambiental demandam de um processo de autonomia dos professores, visto que essas práticas exigem criatividade, intuição e improvisação.

#### 4.5 LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DAS ANÁLISES DOS DADOS

##### 4.5.1 Limites com os Quais a Pesquisa se Deparou

Esta categoria de análise trata das dificuldades encontradas pelo pesquisador durante todo o processo desta pesquisa. O principal instrumento dessa análise foi a observação participante, que permitiu a percepção das dificuldades no processo de vivência das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar. A partir disso, foi possível compreender algumas subcategorias de análises:

- **Materiais específicos;**
- **Espaços para as práticas;**
- **Concepção da direção, equipe pedagógica, professores e alunos;**
- **Riscos e imprevisibilidade das práticas;**
- **Tempo para vivência das práticas.**

#### 4.5.1.1 Materiais específicos

Dentre as dificuldades apresentadas durante a pesquisa e vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola está a necessidade de materiais específicos para sua realização. Em alguns casos, a escola pode não dispor dos materiais específicos para a prática, como prismas, mapas, bússolas, etc. para a corrida de orientação, o skate e a fita para o *slackline*. Além disso, alguns desses materiais são de custo elevado<sup>46</sup>, o que pode dificultar a vivência dessa prática no ambiente escolar.

Entretanto, muitos desses materiais, quando da impossibilidade de serem adquiridos, podem ser adaptados e confeccionados dentro da própria escola com recursos alternativos. No caso desta pesquisa, quanto à corrida de orientação, os prismas e mapas foram confeccionados pelo próprio professor, utilizando recursos alternativos<sup>47</sup>. Quanto à prática do skate, os alunos trouxeram seus próprios skates. Para a vivência do *slackline*, a escola já disponibilizava deste equipamento, já que o custo é relativamente acessível para as escolas.

Outra alternativa para a vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola é a transformação didático-pedagógica dessas modalidades (KUNZ, 2003). Além de mudanças na metodologia de ensino, as práticas levam em consideração os conhecimentos precedentes dos alunos e as possibilidades de materiais para a realização, já que elas não fazem parte do conjunto de conteúdos comumente aceito pelos estudantes e pela comunidade escolar.

Para a realização do arvorismo, em contrapartida, são necessários materiais muito simples. A prática pode ser desenvolvida basicamente a partir de cordas, material muito comum nos almoxarifados de Educação Física. Outras atividades podem, ainda, ser vivenciadas sem nenhum material, como no caso do *parkour*, visto que esta prática se apropria dos obstáculos do Ambiente que a própria escola dispõe.

---

<sup>46</sup> No caso do skate, por exemplo, o valor de um equipamento é bastante viável. Entretanto, para a realização de uma aula com qualidade, torna-se necessário um número maior de equipamentos.

<sup>47</sup> Para a confecção dos prismas, foi utilizado de papelão, cola, espuma vinílica acetinada (EVA), fita adesiva, canetão preto e fio. O material pode ser observado no apêndice 6.





IMAGEM 18: Aluna vivenciando a prática do *parkour*  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor



IMAGEM 19: Aluna vivenciando a prática do *parkour*  
Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

A prática do *parkour*, retratada nas imagens acima (Imagens 18 e 19), é uma atividade que exige pouco material, ou quase nenhum, considerando que os elementos fundamentais para a existência da prática estão na relação do praticante (o aluno) com os espaços (a própria escola) por meio do movimento humano.

#### 4.5.1.2 Espaços para as práticas

No que se refere aos espaços necessários para a vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola, é provável que, em muitos casos, não haja ambientes próprios para a sua realização. Conforme documento oficial, "[...] na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem [...] não apresentam a adequação e a qualidade necessárias" (BRASIL, 1997a, p. 61).

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida apresenta boa estrutura e espaços razoavelmente adequados para a realização das aulas de Educação Física. Porém, a realidade de muitas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba é diferente. Muitas delas disponibilizam para aulas de Educação Física apenas quadras esportivas, destinadas a prática de modalidades esportivas tradicionais.

Contudo, isso não significa a impossibilidade da realização das Práticas Corporais de Aventura, pois há possibilidade de adaptação das atividades aos espaços oferecidos pela escola. Em muitos casos, a dificuldade pode estar nem tanto nos espaços, mas na própria compreensão dos pais, alunos, professores, equipe pedagógica e direção em entenderem que essas práticas podem ser desenvolvidas em outros ambientes escolares, aspecto este a ser mais bem tratado na análise seguinte.

Assim sendo, tanto os espaços quanto as próprias atividades podem e devem ser adaptáveis quanto aos procedimentos metodológicos, a fim de atender os conhecimentos prévios dos alunos e as suas habilidades para a realização das atividades. As Práticas Corporais de Aventura possibilitam inúmeras formas de mudanças e de recriação, considerando os espaços disponíveis na escola.

#### 4.5.1.3 Concepção da direção, equipe pedagógica, professores e alunos

Em muitos casos, as Práticas Corporais de Aventura podem não ser compreendidas pela equipe pedagógica, professores e alunos, o que dificulta o desenvolvimento dessas práticas nas aulas de Educação Física escolar. O estudo realizado por Capaverde, Medeiros e Alves (2012), mostra que muitos professores de Educação Física acreditam que a realização dessas práticas não é viável para o contexto escolar, por se tratarem de atividades perigosas, além da falta de equipamentos e a falta de conhecimento dos professores.

Esses estudos vão ao encontro das análises realizadas por esta pesquisa, no que se refere a apresentação das práticas à direção, equipe pedagógica, professores e alunos participantes da pesquisa como conteúdo a serem ministrados nas aulas de Educação Física. Em relação a direção e a equipe pedagógica, o apoio foi absoluto, sendo que, em nenhum momento, houve qualquer tipo de restrição nas práticas propostas nesta pesquisa. Entretanto, percebeu-se que tanto a direção quanto a equipe pedagógica apresentaram certos receios com relação à algumas práticas, por exemplo, o skate.

Todavia, a equipe pedagógica acompanhou de perto as práticas, sempre interessada em melhor compreender as propostas, além de colaborar, analisando as possibilidades, dificuldades e desafios que as aulas propuseram. Isso reflete a compreensão de que as práticas propostas nesta pesquisa puderam favorecer um maior envolvimento entre professores e equipe pedagógica, além de exigir tempo para o planejamento e organização das aulas.

Entretanto, quando apresentado o planejamento da proposta da aula de campo aos demais professores da turma pesquisada, a fim de desenvolver uma prática interdisciplinar, uma das professoras divergiu, alegando que tais atividades eram desinteressantes e de irrelevância pedagógica, propondo que o momento proposto para vivência fora da escola fosse melhor utilizado. Para essa professora, os professores deveriam propor algo mais relevante ao processo de aprendizagem dos alunos.

Essa situação pode ser evidenciada na declaração da professora:

"[...] realizar umas brincadeiras no parque não é algo importante para os alunos. Devemos pensar em algo mais construtivo, como uma atividade monitorada em um museu, ou coisa assim".

Essa situação traz à tona o estudo de Grum (1996 *apud* POLLI e SIGNORINI, 2012). O autor pontua que desenvolver atividades de Educação Ambiental nas escolas tem sido uma tarefa cansativa, seja pela falta de envolvimento entre os professores, pela falta de incentivo da direção ou até mesmo pela falta de compreensão dos professores sobre a Educação Física na Dimensão da Educação Ambiental.

#### 4.5.1.4 Riscos e imprevisibilidade das práticas

Conforme já abordado por Pimentel (2013), as Práticas Corporais de Aventura não são baseadas em estereótipos de movimentos. Apresentam baixo nível de previsibilidade e, conseqüentemente, disposição ao risco e as incertezas.

Nesta pesquisa, constatamos, por meio da observação participante do pesquisador e dos relatos escritos, que as Práticas Corporais de Aventura, quando vivenciadas no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, também apresentam certa imprevisibilidade durante as práticas. Isso se dá principalmente pelo fato de que, para o professor, as atividades significam sair da rotina e da segurança de suas aulas (tradicionais ou não, nas quadras). Quando os alunos são inseridos em um Ambiente diferente do habitual, pode haver certa euforia, diminuindo o foco na atividade (ALMEIDA, 2009).

Apesar de o risco e a imprevisibilidade serem aspectos que acompanham as Práticas Corporais de Aventura, esses não devem ser fatores que impossibilitem a sua vivência no contexto escolar, visto que os riscos nas aulas de Educação Física são inerentes ao próprio ato de se movimentar (BRASIL, 1997a).

O professor precisa sempre considerar as imprevisibilidades, o fator surpresa, o fenômeno e as situações que podem ocorrer em suas aulas. A partir dessa abertura, ele poderá conduzir os alunos à uma experiência positiva e compreender efetivamente que certos momentos não podem ser criados a partir de um plano de aula. Certos momentos são únicos, acontecem por si só e caso o professor opte em seguir à risca seu planejamento, poderá deixar passar grandes oportunidades de vivência de excelentes experiências.

Os riscos e a imprevisibilidade das Práticas Corporais de Aventura também foram aspectos percebidos pelos alunos participantes deste estudo. Estas foram as

características mais enfatizadas nos relatos escritos. O risco e o perigo que compreendem essas práticas foram apontados por 20 (vinte) alunos em seus relatos. Os alunos também destacaram o medo e a coragem como aspectos marcantes na vivência das Práticas Corporais de Aventura. Podemos perceber essa relação do medo no relato do **aluno 14**, quando se refere, por exemplo, à prática do *parkour*:

"[...] No começo eu fiquei com medo do *parkour*, mas no final deu tudo certo [...]".

Assim, entende-se que a realização dessas práticas no ambiente escolar está atrelada ao perigo, pois visam à experimentação do novo, uma vez que, segundo Bondía (2002), o perigo se relaciona com a ideia de provar e descobrir os limites. Deste modo, as Práticas Corporais de Aventura vivenciadas na escola proporcionam a descoberta e superação de limites, o desenvolvimento psicossocial dos alunos e promovem a superação de suas expectativas, possibilitando um sentimento de conquista.

Consumado que os riscos fazem parte dessas atividades, isso não significa falta de proteção e cuidado, muito menos a privação dessas práticas do contexto escolar, já que trazem importantes contribuições no desenvolvimento dos estudantes. Contudo, é fundamental que esses riscos sejam identificados previamente e considerados no planejamento da disciplina, para que medidas de segurança sejam adotadas. Isso inclui, muitas vezes, o uso de equipamentos adequados para a realização das aulas. Portanto, é válido alerta de Marinho (2004) sobre manter prudência e bom-senso quanto aos procedimentos e equipamentos de segurança para o desenvolvimento das atividades, respeitando os limites dos alunos e as imprevisibilidades decorrentes da prática.

#### 4.5.1.5 Tempo para vivência das práticas

Quando se trata dos desafios encontrados no vivenciar as Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar numa Dimensão da Educação Ambiental, outro aspecto que não deve ser negligenciado é o tempo necessário para que as práticas se transformassem em experiências. Se essas práticas fossem realizadas às pressas, poderiam não passar de, apenas, mera atividade.

Considerando que "vivemos, hoje, um tempo de intensidades, um tempo cronometrado, medido, comprado, estimado, manipulado, calculado" (MARINHO, 2004, p. 2), não devemos reproduzir essa mesma compulsividade nos momentos de aprendizagem. Com base nessa observação, as Práticas Corporais de Aventura, desta pesquisa foram vivenciadas na Dimensão da Educação Ambiental, e objetivaram oportunizar a percepção de "aspectos subjetivos da dimensão humana" (ALMEIDA, 2009, p. 189). Para isso, foi preciso respeitar a individualidade e o tempo dos alunos pois, de acordo com o princípio de noção de tempo, o aluno não tem horário para aprender, pois aprende o tempo todo.

Gonçalves (1986, p. 149) complementa essa ideia, ressaltando que o ensino é fragmentado, "distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário pré-fixado e restrito". Nesse roteiro, as aulas de Educação Física não sugerem momentos de experiências de movimento, pois o tempo e o espaço são pré-determinados pelo professor, e quando isso ocorre, a experiência é limitada.

Neste ponto da discussão, se faz necessário trazer novamente a concepção de experiência apresentada por Bondía (2002, p. 24). Para o autor, a experiência

[...] requer um gesto de interrupção, [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, [...] demorar-se nos detalhes, [...] suspender o automatismo da ação, [...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, [...] ter paciência e dar-se **tempo** e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24; grifo nosso).

Muitas vezes, nas aulas de Educação Física não há tempo hábil para que o aluno possa experimentar, pensar, refletir, reexperimentar, repensar e refletir sobre as práticas, pois "enchemos" (FREIRE, 2005) os alunos de conteúdo em vez de oferecer-lhes tempo suficiente para transformar sua vivência em experiências.

Isso vai ao encontro do que afirma Larossa (2014) sobre a relação do ser humano (os alunos) com o Ambiente, que se dá a partir dos aspectos do experimentar, do sentir e provar, utilizando dos sentidos em contato com os espaços, saboreando o que de melhor essas práticas possam oferecer. Isso requer tempo, tempo este que é cada vez mais raro, tanto no ensino formal, quanto no ensino não formal, visto que vivemos numa sociedade da informação, e não numa sociedade da experiência.

Neste sentido, Campos (2015) destaca que este trabalho deve ser contínuo, entretanto,

muitas vezes, o processo educativo-ambiental é resumido em ações de resolução de problemas imediatos [...]. Essa tendência denota uma interpretação dos conceitos relacionados à Educação Ambiental, que são legítimos em sua intenção de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações. No entanto estas ações, que poderiam se caracterizar como naturalistas, conservacionista ou mesmo, preservacionistas, pontualizam as práticas e induzem a um comportamentalismo imediato. É preciso reconhecer que qualquer processo educativo é contínuo, constante e subjetivo, portanto, necessita de **tempo** para a formação, para o diálogo, para a tomada de consciência [...] (CAMPOS, 2015, p. 278-279; grifo nosso).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as aulas de Educação Física ocorrem em apenas dois momentos durante a semana, com tempo de 50 minutos em cada aula. Considerando o tempo atribuído a tarefas, como: registro de frequência e conteúdo, deslocamento aos locais das atividades, organização dos alunos e dos materiais, etc., o professor disponibilizara de menos de 50 minutos para desenvolver sua aula. Certas Práticas Corporais de Aventura, como, a corrida de orientação, o arvorismo e o *slackline*, demandam um maior tempo para que sejam vivenciados, visto todo o processo de organização das atividades.

Esses limites indicam a necessidade de um redimensionamento do tempo pedagógico da escola. Porém, esse problema pode ser resolvido a partir de projetos interdisciplinares e de uma ação coletiva, na qual cada professor venha a contribuir com projetos sobre diversos temas relacionados a realidade dos alunos.

Outro aspecto, no que se refere ao tempo, é quanto ao número de aulas que o professor disponibilizará em seu planejamento para as Práticas Corporais de Aventura, tendo em vista outros tantos conteúdos que também serão desenvolvidos na disciplina.

Contudo, após análises teóricas, análise dos relatos escritos e das observações do pesquisador, compreende-se que os alunos necessitam de tempo para que as vivências das Práticas Corporais de Aventura resultem em experiências, para que assim sejam atingidos os objetivos da conscientização ambiental. Caso contrário, essas práticas podem não passar de apenas ações motoras ou de mais uma atividade diferenciada na aula de Educação Física.

#### 4.5.2 Possibilidades para Vivência das Práticas Corporais de Aventura nas Aulas de Educação Física Escolar

As ponderações desta categoria consideraram as análises anteriores e contrastam, por meio das observações do pesquisador e de comparações com os dados de revisão da literatura, os aspectos positivos da vivência das Práticas Corporais de Aventura com as dificuldades de realização na escola.

As Práticas Corporais de Aventura abrem possibilidades para ambientes pedagógicos cooperativos e solidários, recuperando aspectos lúdicos essenciais na formação integral dos estudantes (OLIVEIRA e NEVES, 2013). As práticas proporcionam a conscientização das ações do ser humano em relação ao seu Ambiente, seja ele natural ou espaço urbano. No caso das práticas em ambiente escolar, permite a conservação dos próprios ambientes físicos da escola.

As Práticas Corporais de Aventura vivenciadas nas aulas de Educação Física integram os alunos com os espaços escolares por meio de práticas que superam as regras de vitória e derrota. As atividades são baseadas na solidariedade e isto vai além de simplesmente ganhar ou perder.

Essas práticas proporcionaram aos alunos, de modo abrangente e diversificado, vivências e conhecimentos sobre diversas manifestações corporais, o que possibilita a abertura para novas Práticas Corporais. Essas práticas vão além da obediência às regras, gestos técnicos e imitação de ações motoras, desconstruindo o pensamento disciplinador, fragmentado e simplificado.





IMAGEM 20: Aluno explorando as possibilidades corporais na prática do skate

Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

Estes aspectos podem ser observados quando o aluno, ao realizar a prática do skate (Imagem 20), tem a possibilidade de vivenciar e recriar os movimentos da modalidade, explorando as múltiplas possibilidades corporais. Vê-se que essas práticas oportunizaram que os alunos desenvolvessem suas potencialidades de modo democrático, estimulando a participação nas aulas que, cada vez mais, apresentava novos desafios e novas experiências.

Entretanto, as vivências das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar apresentaram certos limites, como a falta de espaços apropriados e a falta de equipamentos específicos para certas práticas. Esses obstáculos podem ser superados, visto que essas práticas, quando realizadas no ambiente escolar, não precisam ser uma reprodução literal do modo como essas atividades ocorrem em ambientes naturais. Elas podem e devem ser adaptadas, a fim de atender as necessidades didáticas e pedagógicas. Já outras práticas, como, o arvorismo, o *parkour* e o *slackline*, não requerem nenhum material, o que possibilita a valorização nos planejamentos dos professores de Educação Física em conjunto com os demais professores, de modo interdisciplinar, com ações envolvendo os pais e a comunidade escolar.

Com relação aos espaços para a realização das atividades, as Práticas Corporais de Aventura são capazes de aproveitar das mais diversas estruturas que as escolas dispõem, incluindo pátios, jardins, bosques e espaços verdes. As práticas

contemplam diversos espaços pedagógicos, incluindo a própria quadra, sendo flexíveis em seus aspectos didáticos, metodológicos, estruturais e pedagógicos.

#### 4.5.3 Contribuições desta Pesquisa

##### 4.5.3.1 Contribuições das Práticas Corporais de Aventura na formação dos alunos

Por meio das análises dos relatos escritos e das observações do pesquisador nos capítulos "2.3 As Práticas Corporais de Aventura nas Aulas de Educação Física", "2.5 A Relação Ser Humano e Ambiente por meio das Práticas Corporais de Aventura", "2.6 A Interdisciplinaridade nas Práticas Corporais de Aventura" e "2.8 Novos Paradigmas na Educação Física Escolar", foi possível categorizar as principais contribuições das Práticas Corporais de Aventura para a formação dos alunos.

Dentre as contribuições, podem ser citadas: a) a melhoria da intencionalidade em relação a participação dos alunos nas aulas de Educação Física; b) a aproximação na relação entre os alunos e o Ambiente; c) possibilidade de cooperação e mudanças de atitudes (trabalho em equipe, solidariedade, amizade, respeito, bem-estar social, dentre outros); d) possibilidade de desenvolvimento dessas práticas de modo interdisciplinar, com vistas a uma formação integral dos estudantes.

Desta forma, nesta categoria, destacaremos os aspectos que contribuíram na formação dos alunos participantes desta pesquisa.

Dentre as principais contribuições que as Práticas Corporais de Aventura proporcionaram, destaca-se a formação integral dos estudantes pautada em valores éticos que incluem a conservação ambiental. Franco (2008 *apud* TAHARA e FILHO, 2012) destaca que as Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar proporcionam estímulos importantes no desenvolvimento integral dos estudantes, posto que valorizam o cultural, o cognitivo, o afetivo-social e os aspectos motores dos alunos, além de promover a aproximação com o Ambiente.

As práticas contribuíram para a formação crítica, reflexiva e emancipatória em relação aos problemas e desafios da sociedade, resgatando um aluno criativo e pensante e desenvolvendo a autonomia das expressões da sua Cultura Corporal.

Considerando que a Educação Física deve pensar na formação de um ser humano preocupado com as questões socioambientais, as Práticas Corporais de Aventura contribuíram na formação de um pensamento ecológico e sustentável e na formação de cidadãos com consciência local e planetária (BRASIL, 2012b), capazes de cuidar do Ambiente se relacionando com o mundo e com os outros (BRASIL, 2016).

As Práticas Corporais de Aventura, vivenciadas nas aulas de Educação Física na Dimensão da Educação Ambiental, possibilitam a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito, visto que os alunos demonstraram bom relacionamento com os colegas nas situações de conflito. Essa é uma maneira de contribuir na formação de sujeitos autônomos, capazes de cooperar, questionar, criticar, transformar a sua realidade e constituir valores como a ética e o respeito, essenciais na formação integral de estudantes preocupados com as questões sociais e com um pensamento sustentável.



IMAGEM 21: Colaboração entre as alunas em prática do *slackline* na aula de campo no Parque Barigui

Fonte: Imagem do diário de campo feita pelo autor

Podemos perceber estes aspectos cooperativos na aula realizada no Parque Barigui, onde os alunos realizaram as práticas auxiliando seus colegas (Imagem 21).

As Práticas Corporais de Aventura também proporcionaram o desenvolvimento de aspectos destacados por Marinho (2004), como: habilidades cooperativas e de comunicação, trabalho em equipe, a autoestima, desenvolvimento

de tomadas de decisão e resolução de problemas, superação de desafios, encorajamento para a liderança e até mesmo o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas.

Portanto, as Práticas Corporais de Aventura vivenciadas nesta pesquisa oportunizaram aos alunos a compreensão das práticas e não somente de técnicas e regras das modalidades. As vivências permitiram a percepção crítica e reflexões quanto aos aspectos ambientais.

Considerando as inúmeras contribuições, possibilidades e desafios na vivência das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar, constatamos que de fato é possível a vivências dessas práticas como conteúdo nas aulas de Educação Física.

#### 4.5.3.2 Contribuições desta pesquisa na formação continuada dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Como já discutido na revisão de literatura deste trabalho, Marinho e Inácio (2007), Inácio, Moraes e Silveira (2013), Capaverde, Medeiros e Alves (2012) e Polli e Signorini (2012) indicam que, por se tratarem de conteúdos recentes no cotidiano escolar, as Práticas Corporais de Aventura não são foco de disciplinas de formação inicial dos professores de Educação Física. Muito menos, os professores cursaram disciplinas que discutissem a Educação Ambiental como tema a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Por conta disso, é esperado que tenham ainda mais dificuldades de articular essas práticas com a Educação Ambiental.

Desta forma, associando esta categoria ao capítulo teórico "2.7 Desafios das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental para o Professor" e dialogando com os dados analisados por meio da observação participante, consideramos que proporcionar cursos de formação continuada a esses professores é decisivo para a promoção dessas práticas como conteúdos nas aulas de Educação Física.

De acordo com Tardif (2000), a formação dos professores (neste caso, dos professores de Educação Física) deve ser revisável, criticável e passível de aperfeiçoamento, para que se recicle por meio de diversos meios, como: cursos de especialização, cursos de formação continuada, palestras, oficinas, etc. Seguindo esse pressuposto, proporcionar cursos de formação continuada com o tema Práticas

Corporais de Aventura é de grande relevância, visto a ausência dessas práticas nos cursos de formação inicial dos professores de Educação Física.

Contudo, além das discussões sobre as Práticas Corporais de Aventura vivenciadas nas aulas de Educação Física, esta pesquisa trouxe outras contribuições científicas, que fomentam discussões sobre essas atividades como conteúdo para essa disciplina.

Esta pesquisa proporcionou que fossem realizadas palestras, oficinas e cursos de formação continuada aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este estudo também contribuiu na reformulação do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Municipal Professor Herley Mehl e no desdobramento para as Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atribuindo as Práticas Corporais de Aventura como conteúdo a ser desenvolvido na disciplina de Educação Física.

O presente estudo trouxe contribuições no campo da formação continuada, pois foi possível elaborar o curso intitulado "Práticas Corporais de Aventura", oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino. O curso foi planejado e ministrado pelo professor pesquisador da presente dissertação. Tal curso teve como objetivo, proporcionar aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba a discussão e reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento das Práticas Corporais de Aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física, por meio da vivência da corrida de orientação, escalada, arvorismo e *slackline*.

Assim sendo, entende-se que este estudo, acarretou contribuições para além da teoria e da prática pedagógica na escola situada e contribuiu também com políticas públicas, já que os conhecimentos foram reconduzidos à prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

#### 4.5.3.3 Contribuições desta pesquisa na formação do pesquisador

Diante das contribuições deste estudo para os alunos participantes da pesquisa e para os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, destacam-se as contribuições pessoais e profissionais que este estudo trouxe ao próprio pesquisador.

Este estudo permitiu que o presente professor superasse o paradigma simplificador de ensino em suas aulas e a perspectiva tecnicista e desenvolvimentista da Educação Física escolar. Esta visão perpassou sua formação inicial, mas com a proposta da pesquisa, houve uma nova visão da Educação e da Educação Física escolar. Isto resultou no aperfeiçoamento e crescimento profissional.

Ao longo do estudo, foi percebido pelo pesquisador uma maior criticidade intelectual e autonomia em suas atitudes e seus pensamentos, o que permitiu a ampliação de seus horizontes, ao mesmo tempo em que a identificação com o objeto de estudo ocasionou uma melhor compreensão dos fenômenos.

À medida que o pesquisador se relacionava com as Práticas Corporais de Aventura, não somente dentro do ambiente escolar, mas fora dele, foram percebidas transformações expressivas, proporcionando mudanças pessoais, de valores e realização pessoal, uma vez que a vivência dessas práticas permitiu que o próprio pesquisador desfrutasse de um novo olhar de mundo, um olhar mais sensível aos aspectos de seu entorno, um olhar pautado na valorização das particularidades da vida, das pessoas e a si próprio. E, por meio do contato com a natureza, proporcionou maior afinidade com o Ambiente, permitindo a intencionalidade em continuar estudando esta temática e oferecer essas experiências e transformações aos alunos e em outros espaços fora da escola.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, concluímos que as Práticas Corporais de Aventura vivenciadas nos Ambientes escolares possuem características peculiares em relação às demais práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar, tais como: os riscos, as incertezas, a necessidade de equipamentos específicos para a prática, a exploração de novas energias corporais, a descoberta e superação de limites.

No contexto das características, destaca-se o contato do praticante com o Ambiente (natural ou urbano) que reforça a concepção de que o ser humano é pertencente ao Ambiente, com ele interage, o transforma e por ele é transformado.

Os resultados obtidos por este estudo permitem concluir que os alunos participantes desta pesquisa compreendiam que o contato com o Ambiente é uma das principais características das Práticas Corporais de Aventura. Apesar de terem

vivenciado essas práticas previamente, ainda ignoravam as relações que envolvem as Práticas Corporais de Aventura com o Ambiente, não as compreendendo como possibilidade de vivência na Dimensão da Educação Ambiental.

Foi possível perceber que esses estudantes não reconheciam o Ambiente como um lugar onde as pessoas vivem e interagem, não o identificavam ao seu redor como significativo, não fazendo sentido percebê-lo. Com isso, consequentemente, não identificavam a si próprios como parte integrante do Ambiente.

Contudo, os dados de fundamentação teórica desta pesquisa revelaram que as vivências das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física na Dimensão da Educação Ambiental promovem o sentimento de pertencimento como parte integrante do Ambiente. Estas práticas também proporcionam condutas cooperativas e solidárias, oportunizando mudanças de atitudes e valores e favorecendo a reflexão quanto aos problemas socioambientais.

Os dados da pesquisa também destacam que aulas na Dimensão da Educação Ambiental têm um papel fundamental no processo pedagógico, pois contribuem numa consciência crítica e emancipatória. É importante e necessário o desenvolvimento de atividades que sensibilizem os estudantes em relação ao seu Ambiente vivido, para que com ele estabeleçam uma identidade também afetiva, promovendo valores e atitudes favoráveis à conservação ambiental.

Essas contribuições também foram observadas nos resultados deste estudo, pois as Práticas Corporais de Aventura vivenciadas durante a pesquisa proporcionaram o contato e a aproximação dos estudantes com o Ambiente, promovendo integração, harmonia, sensibilidade e atitudes de conservação com o Ambiente.

As vivências também permitiram aproximação dos estudantes com seus próprios corpos, mediante a intensificação da relação corpo-Ambiente, possibilitando o sentimento de pertencimento ao todo. Assim, as atividades propostas, vivenciadas na Dimensão da Educação Ambiental, oportunizaram discussões quanto aos problemas socioambientais e reflexões quanto a conservação e o cuidado com o Ambiente, o que contribuiu para a formação do pensamento sustentável. Deste modo, tais práticas proporcionaram a criticidade a respeito da relação corpo/movimento, corpo/Ambiente e corpo/sociedade.

Os conceitos dos alunos sobre Ambiente se transformaram ao longo das vivências. No início, alunos entendiam o Ambiente e a natureza de forma fragmentada, apartada do ser humano. Contudo, esse conceito foi ampliado após as práticas vivenciadas nesta pesquisa.

Notou-se, conforme as análises realizadas pelas observações do pesquisador, que ao longo da vivência das práticas, os estudantes apresentaram uma reflexão que os incluíam como pertencentes ao Ambiente, demonstrando a compreensão de que as suas ações podem tanto modificá-lo quanto modificarem a si próprios. Os alunos ampliaram suas percepções conceituais sobre Ambiente, permitindo relacionarem o mundo ao ato de desenvolver as Práticas Corporais de Aventura.

Os dados teóricos também revelaram que as Práticas Corporais de Aventura são atividades diferenciadas e pouco tradicionais nas aulas de Educação Física escolar. A exploração dessas atividades pode favorecer e ampliar as possibilidades corporais e a autonomia dos estudantes, além de promovê-las como possibilidade de lazer, valorizando as discussões sobre atividade física e qualidade de vida. Por essas razões, essas práticas consistem em excelentes possibilidades de valorização da Cultura Corporal contemporânea e dos conhecimentos precedentes dos alunos, resultando nos seus protagonismos.

Essas práticas proporcionam estímulos importantes no desenvolvimento dos alunos, pois são atividades que valorizam diversos aspectos: cultural, cognitivo, afetivo-social, dentre outros, além de superam os aspectos de regras de vitória e derrota, de ganhar ou perder, indo a além da obediência a gestos técnicos, regras e imitação de ações motoras, já que são baseadas na solidariedade.

Essas práticas oportunizam o aprendizado de modo democrático, proporcionando novos desafios e novas experiências a cada aula. Ainda, essas práticas podem ser vivenciadas sem distinção entre gêneros, habilidades motoras ou questões culturais. Essas características evidenciam a contribuição para a formação de cidadãos preocupados com a aproximação e solidariedade entre os indivíduos.

Ainda, de acordo com a fundamentação teórica que caracteriza as Práticas Corporais de Aventura nesta pesquisa, compreendemos que essas atividades, quando vivenciadas em contato com a natureza, possibilitam a manifestação do elemento lúdico, da diversão e alegria, do companheirismo, da revitalização de



forças, da descoberta e superação de limites, da aventura, do prazer, autonomia e liberdade, dentre outras tantas sensações e sentimentos.

Neste estudo, foi possível perceber as Práticas Corporais desenvolvidas no espaço escolar também pode oportunizar essas sensações e sentimentos. Assim, essas práticas acabam por potencializar mudanças pessoais, de comportamento e atitudes, despertando valores, como: cooperação, respeito, trabalho em equipe, amizade, solidariedade, gentileza, responsabilidade, tolerância, compreensão, ética, confiança, honestidade e sinceridade.

Com base nos resultados dos dados, entendemos que as Práticas Corporais de Aventura podem vir a ser um conteúdo a ser desenvolvido na Dimensão da Educação Ambiental, tanto no ensino formal quanto não-formal.

A vivência das Práticas Corporais de Aventura nos espaços escolares também evocou reflexões no que diz respeito às relações de convívio, afetividade, coletividade e vida em sociedade. Compreendemos, então, que tais vivências potencializaram valores, como: a conservação ambiental consciente, justiça, igualdade, equidade, direitos humanos, pluralidade étnica e racial, superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social, contribuindo na diminuição do preconceito, oportunizando um melhor convívio em sociedade.

As análises dos dados também dialogaram com autores e documentos analisados na fundamentação teórica. Notamos que as Práticas Corporais proporcionam o desenvolvimento de habilidades de comunicação, melhora na autoestima, desenvolvimento nas tomadas de decisão e resolução de problemas, superação de desafios, encorajamento a liderança, e, até mesmo, o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas.

Percebemos que tais vivências mobilizam os estudantes, tirando-os da zona de segurança, gerando instabilidades para que os alunos venham a utilizar da criatividade e outras capacidades na busca de soluções dos problemas que tais práticas oferecem. Neste sentido, podemos fazer uma relação com os problemas socioambientais, pois, afinal, não é isso que a sociedade precisa fazer? Desenvolver capacidades de criar estratégias para a resolução de problemas, como: a destruição dos ecossistemas; o (des)equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e preservação dos recursos naturais; estratégias de controle do solo para produção de alimentos, assim como a sua distribuição, a fim de combater a fome e a miséria no

planeta; além de estratégias para a solução de conflitos sociais; e tantos outros problemas?

Portanto, mais uma vez, identificamos aspectos que nos fazem acreditar que as Práticas Corporais de Aventura podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar na Dimensão da Educação Ambiental.

Por todas essas contribuições, considera-se viável e importante a vivência das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental como opção ao paradigma da complexidade para a Educação Física escolar.

Entretanto, este estudo também apresentou alguns aspectos limitantes das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar. Destacamos as impossibilidades de adaptações de certas atividades em função dos espaços do ambiente escolar. Devemos aceitar que certas práticas, que acontecem em diversos ambientes, possuem certas especificidades que as tornam insubstituíveis e inadaptáveis na escola, sendo totalmente incompatíveis com os espaços escolares, pois, muitas modalidades necessitam um alto nível técnico e equipamentos específicos para a prática.

Entretanto, o propósito da vivência das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física é oportunizar o contato e integração dos participantes com o seu Ambiente, seja em espaços verdes ou urbanos e alimentar o anseio pelo cultivo de um mundo melhor, com estudantes que se voltem para as questões socioambientais e para o respeito a si e aos outros, contribuindo numa sociedade melhor.

Considerando ainda as limitações de vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola, os professores de Educação Física apontam os riscos das atividades, a falta de materiais e a falta de espaços como condições que dificultam a vivência dessas práticas. Contudo, assim como apontado nas análises dos dados, os materiais podem ser adaptados ou confeccionados com recursos alternativos. Já outras atividades necessitam muito pouco ou nenhum material e são passíveis de adaptações conforme o espaço. Quanto aos riscos, desde que sejam identificados previamente e as medidas de segurança necessárias adotadas, não impossibilitam tais vivências.

Diante desses limites, é possível estabelecer a pergunta: o que realmente impossibilita a vivência das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar? Compreendemos que o conhecimento quanto às possibilidades dessas práticas é

um fator primordial para a sua efetivação nas aulas de Educação Física na Dimensão da Educação Ambiental.

A partir do momento que professores, diretores, pedagogos, pais e alunos entendam as contribuições que tais vivências podem proporcionar na prática pedagógica, as Práticas Corporais de Aventura se efetivarão como excelentes oportunidades de renovação do ensino, não somente da Educação Física escolar, mas na perspectiva de estar presente nos diversos níveis da formação do ensino básico, alterando a lógica escolar em projetos interdisciplinares que possam envolver professores, pais, funcionários e alunos em ambientes de ensino-aprendizagem. Portanto, reinteramos a importância de estudos que busquem o diálogo entre as diversas dimensões do saber.

Apesar da importância de tais práticas para as aulas, os autores afirmam que esta temática é pouco tratada nas escolas, que muitos professores de Educação Física acreditam ser inviável a realização das Práticas Corporais de Aventura e que, de modo geral, elas não aparecem nos planejamentos dos professores de Educação Física. As considerações de Domingues (2011) permitem analisar que isso decorre da ausência desta temática na formação inicial e continuada dos professores.

É possível ainda que as Práticas não sejam desenvolvidas nas escolas devido a sua atualidade na área da Educação Física escolar. Os documentos que norteiam a Educação Física, nacionais e municipais, denotam que as Práticas Corporais de Aventura ainda não se estabeleceram como conteúdos a serem desenvolvidos. Entretanto, elas estão presentes nas discussões da BNCC, documento ainda em fase de aprovação.

Esse novo documento pode inserir as Práticas Corporais de Aventura no plano curricular de Educação Física em nível nacional e, conseqüentemente, nas Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais.

Por ser conteúdo recente, talvez sejam necessários mais estudos e pesquisas para aprofundamentos teóricos nesta área e para a inserção de possibilidades de pensar a Educação Ambiental, de forma significativa, na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física para que sejam capazes de desenvolver, entre outras atividades, as Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental.

Vale lembrar que o conteúdo de Práticas Corporais de Aventura acaba por exigir dos professores de Educação Física certa familiaridade com o tema, não

somente com as práticas, mas também com a Educação Ambiental. Ao cotejar essas duas áreas, os professores terão maiores condições para desenvolver um planejamento que apresente uma boa metodologia, o levantamento dos riscos e das medidas de segurança a serem tomadas, averiguação dos espaços e materiais disponíveis para a realização das atividades, o envolvimento interdisciplinar necessário para proporcionar a discussão necessária sobre o Ambiente e planejar atividades que envolvam toda a comunidade escolar. Assim, o papel do professor de Educação Física é indispensável no processo de vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola.

A ampliação de cursos de formação continuada sobre a temática é imprescindível para os professores de Educação Física e demais para que possam refletir conjuntamente sobre possibilidades de aulas na perspectiva da Dimensão da Educação Ambiental no ambiente escolar.

Contudo, isso não quer dizer que o professor deve esperar ter uma formação específica na área para realizar projetos na Dimensão da Educação Ambiental na escola, pois a aprendizagem dos professores e de todos os envolvidos nas vivências está na relação entre teoria e prática. Os professores que ainda estão em formação podem aprender com a experiência na própria escola, refletindo sobre sua prática, buscando, no desenvolvimento das atividades, possibilidades para se constituir uma prática socioambiental significativa para os estudantes e a comunidade-escola.

Portanto, o planejamento pedagógico, por sua vez, deve ser flexível, sempre aberto aos imprevistos durante a vivência dessas práticas. Esse movimento requer que o professor analise, interprete, adapte, recrie e transforme as práticas de acordo com as condições da escola, com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e dentre outras condições.

Além disso, as Práticas Corporais de Aventura, vivenciadas nas aulas de Educação Física escolar, devem ser discutidas de modo interdisciplinar, possibilitando uma abordagem das diversas dimensões: relação do ser humano com o Ambiente, questões biológicas e cognitivas, afetividade, sociocultural, ética e moralidade, valores, ludicidade, lazer, entre outras dimensões, contribuindo para o fim das visões dicotômicas e reducionistas entre corpo e mente, teoria e prática. O objetivo é evitar que essas atividades sejam tratadas de modo fragmentado, possibilitando assim, a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Entendemos ainda que as Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental devem acontecer por meio das vivências, experiências e desafios proporcionados aos alunos, os quais, por meio das percepções, sentimentos, pensamentos e ações, demonstrarão mudanças reais de valores e novas maneiras de agir com o outro e com o Ambiente. É nesse sentido que as práticas se efetivarão em possibilidades pedagógicas.

Como apontado neste estudo, tanto na revisão de literatura quanto nas análises dos dados, existe uma diferença entre experimento e experiência. Uma coisa é o experimento de certas Práticas Corporais na escola, outra, totalmente diferente, é tornar dessas atividades experiências positivas no desenvolvimento dos educandos. Entendemos que essas Práticas Corporais devem ser vivenciadas nas aulas de Educação Física na Dimensão da Educação Ambiental, portanto, é difícil imaginar que um experimento possa vir a se concretizar em ações ambientais ou na possibilidade de reflexão da comunidade escolar para que voltem seus olhares ao Ambiente e percebam-se como parte deste Meio.

As Práticas Corporais demandam um tempo diferenciado do que é destinado comumente às aulas de Educação Física escolar. Com maior tempo, a prática pode ser desenvolvida com mais qualidade e podem ser percebidas mais aguçadamente as particularidades que envolvem o processo como um todo, tornando as vivências em experiências. Caso contrário, essas práticas podem vir a ser somente mais uma atividade isolada e reprodutivista.

Portanto, as discussões das Diretrizes Municipais da Educação Física para o Ensino Fundamental, os Planos Pedagógicos Curriculares das escolas e os Planejamentos Pedagógicos dos professores devem ser elaborados a partir de uma perspectiva que dimensione a Educação Ambiental, para que realmente as Práticas Corporais de Aventura sejam compreendidas como possibilidade de contribuições pedagógicas para o Ensino Fundamental.

No que se refere a vivência das Práticas Corporais de Aventura fora do ambiente escolar (parques, bosques, praças, trilhas, etc.), compreendemos que, antes de vivenciá-las no ambiente externo à escola, é necessário vivenciá-las previamente nos próprios espaços escolares. É necessário oportunizar discussões e reflexões sobre as relações entre as Práticas Corporais de Aventura e a Educação Física, entre o movimento humano e o Ambiente, entre o ser humano e a natureza num processo de relação entre teoria e prática, ação, reflexão e ação. É importante

oportunizar as percepções do envolvimento dessas práticas com o ambiente onde tais atividades são desenvolvidas. Por meio deste processo, é possível sensibilizar os alunos, professores, e comunidade escolar, quanto ao entendimento das possibilidades e contribuições que as Práticas Corporais de Aventura podem proporcionar, quando desenvolvidas na Dimensão da Educação Ambiental.

Por outro lado, de acordo com a abordagem realizada na revisão teórica e nas análises dos dados, colocar os alunos tão somente em contato com os espaços verdes não garante um processo educativo na Dimensão da Educação Ambiental. É necessário valorizar o processo como um todo, envolvendo também a comunidade escolar em ações socioambientais coletivas, mesmo que esta seja uma tarefa difícil e cansativa dentro da lógica socioeconômica da qual a escola está inserida.

Dentre tantos aspectos de contribuições deste estudo, reiteramos as que se referem ao aperfeiçoamento e crescimento pessoal e profissional do presente pesquisador e professor de Educação Física. Esta pesquisa permitiu o desenvolvimento da criticidade intelectual e da autonomia profissional, superando o paradigma simplificador e a perspectiva tecnicista da Educação Física escolar, perspectiva estas que, até então, impediam compreender as Práticas Corporais de Aventura como possibilidade de vivência na Dimensão da Educação Ambiental.

Deste modo, considerando que a presente pesquisa emergiu da necessidade de aprofundamento teórico a respeito de uma prática de três anos no cotidiano do presente pesquisador e professor na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estas práticas continuarão a ser desenvolvidas e pesquisadas por meio da relação entre teoria e prática. Portanto, as Práticas Corporais de Aventura continuarão a ser vivenciadas nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Professor Herley Mehl, buscando o diálogo com outras disciplinas na Dimensão da Educação Ambiental.

Neste sentido, a presente pesquisa proporcionou ao professor pesquisador as respostas para diversas incertezas que permeavam as vivências das Práticas Corporais de Aventura no contexto escolar. Apesar disso, já compreendendo a incompletude desta pesquisa, a continuação dessas discussões é imprescindível para o aprofundamento teórico e prático desta temática.

Também é preciso responder as problemáticas que ainda devem ser estudadas, discutidas e refletidas quanto às possibilidades das Práticas Corporais de Aventura desenvolvidas no contexto escolar na Dimensão da Educação

Ambiental. Dentre as problemáticas, destacamos as discussões da BNCC, documento que inclui as Práticas Corporais de Aventura como conteúdo para o Ensino Fundamental e Médio. Portanto, é imprescindível o aprofundamento teórico e prático desta temática, agora como conteúdo presente nos documentos e Diretrizes Municipais que regem o ensino da Educação Física.

Por conta dessa recente institucionalização, acredita-se que as Práticas Corporais de Aventura terão uma maior visibilidade nas aulas de Educação Física, demandando aos professores maiores compreensões dessas práticas, incluindo aspectos históricos, conceituais, metodológicos e pedagógicos, além de um destaque na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. Também há necessidade de aprofundamento teórico dessa temática em outros níveis de ensino, como no Ensino Médio, por exemplo, além da inclusão de disciplinas que envolvam tanto as Práticas Corporais de Aventura quanto a Educação Ambiental na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Visto a complexidade do tema, acredita-se ainda que os aprofundamentos teóricos e práticos desta temática devam ser tratados com base na complexidade. Portanto, é imprescindível a continuação das discussões pautadas por esta pesquisa, ampliando as possibilidades e as contribuições pedagógicas das Práticas Corporais de Aventura na Dimensão da Educação Ambiental.

O objetivo deste estudo foi identificar possibilidades e contribuições pedagógicas das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física. Entretanto, compreendemos que as Práticas Corporais de Aventura podem ser uma possibilidade de ampliação da perspectiva da Educação Física escolar. E, portanto, a Educação Física, enquanto um campo de atuação profissional pode contribuir com ações ambientais, redimensionando a relação ser humano e Ambiente por meio do desenvolvimento da Educação Ambiental em suas aulas, de modo crítico, democrático, emancipatório e transformador.

Entendemos as Práticas Corporais de Aventura com base no paradigma da complexidade e como possibilidade para que os estudantes e toda comunidade escolar envolvida nas vivências e experiências conheçam a sua realidade como um sistema de complexos temáticos (PISTRAK, 2000). Nesse sentido, as questões específicas da Educação Física e da Educação Ambiental se relacionam com diversas dimensões do conhecimento, estabelecendo de modo significativo nexos

entre o ser humano, o Ambiente, o local e o global. É desse modo complexo que o conhecimento vai se construindo nas Práticas.

Por fim, aponta-se que tais Práticas Corporais, por si só, não tornam os sujeitos protetores da natureza, mas contribuem para tal. As Práticas Corporais de Aventura, isoladamente, são insuficientes para mudar os rumos do planeta, mas certamente são uma relevante possibilidade para tanto. A mesma observação cabe à Educação Ambiental. Se trabalhada de forma isolada, ou se assim considerada, também é incapaz de resolver os problemas ambientais. Contudo, é condição indispensável neste processo. Por mais difícil que seja essa realidade, é possível e necessário abordar a temática Educação Ambiental nas aulas de Educação Física.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. P. C. Esporte, Aventura e Natureza: o praticante e a responsabilidade ambiental. IN: MARINHO, A.; UVINHA, R. R. (Org). *Lazer, Esporte e aventura: a natureza em foco*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ANDREOLI, V. M.; CAMPOS, M. A. T. A Educação Ambiental em áreas protegidas e o papel da escola como articuladora no processo de Desenvolvimento local: O caso das escolas da Ilha do Mel - PR. *X ANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARKOUR. Entendendo o Parkour. Disponível em: <http://www.abpk.org.br/entendendo-o-parkour/>. Acesso em: 25 maio 2016.

BAQUERO, R.; NARODOWSKI, M. ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, ano 3, n. 4, p. 61-66, jul. 1994.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. *Carta da Terra*. Ministério do Meio Ambiente, 1992. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/carta\\_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf). Acesso em: 27 out 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. 2012a. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 13 maio 2015.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 22 out 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. 2012b.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Publicada no Diário Oficial da União em 27 de abril de 1999*. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar*. 2ª versão revista. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRUHNS, H. O ecoturismo e o mito da natureza intocada. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 157-164, 2010.

BRUHNS, H. T. Ecoturismo e Ambientalismo: explorando relações. IN: MARINHO, A.; UVINHA, R. R. (Org). *Lazer, Esporte e aventura: a natureza em foco*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

CAMPOS, M. A. T. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 32, n.2, p. 266-282, jul./dez. 2015.

CAPAVERDE, M. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. Esporte de Aventura nas Aulas de Educação Física: Uma Alternativa ao Alcance dos Profissionais? *Revista Vento e Movimento*, Osório, v. 1, n. 1, abr. 2012.

CARVALHO, I. C. M. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental*. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO. Regras da Orientação. Disponível em: <http://www.cbo.org.br/regras>. Acesso em: 18 maio 2016.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, R. S. O.; SILVA C. A. F.; VOTRE, S. J. Educação Física, Esporte e Desenvolvimento Sustentável. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURITIBA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação. v. 3. 2006.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico - Escola Municipal Professor Herley Mehl – E.F.* Secretaria Municipal da Educação. 2007.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico - Escola Municipal Professor Herley Mehl – E.F.* Secretaria Municipal da Educação. 2016.

\_\_\_\_\_. *Qualidade e Equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: informações e produção de conhecimento para a prática pedagógica.* Secretaria Municipal da Educação. 2015.

DIAS, C. A. G. Notas e Definições sobre Esporte, Lazer e Natureza. *Licere*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, dez. 2007.

DIEGUES, A. C. *O mito da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1996.

DOMINGUES, S. C. *A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física*. 2011. 319 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; COSTA, A. R.; SOUZA, A. Educação ambiental e o programa esporte e lazer da cidade: uma análise de possibilidades nas políticas públicas. *Licere*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, dez. 2011.

FABRIS, E. T. H., MARCELLO, F. A.; SOMMER, L. H. Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 60, mai./ago. 2011.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*. Universidade de Ijuí. ano 2, n. 7, jul./set. 1987

FEDERAÇÃO PARANAENSE DE ORIENTAÇÃO. Regras & Regulamentos. Disponível em: [http://www.orientaparana.com.br/fpo1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=2](http://www.orientaparana.com.br/fpo1/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=2). Acesso em: 18 maio 2016.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Rio de Janeiro: 1992. Disponível em: [http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado\\_Educacao\\_Ambiental.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf). Acesso em: 17 out 2015.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx*. Trad.: Maria Tereza Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, G. O lazer e a civilização tecnicista. IN: OLIVEIRA, P. S. *O Lúdico na Cultura Solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GIDDENS, A. *As Conseqüências da Modernidade*. 5 ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. O pós modernismo e o discurso da crítica educacional. IN: SILVA, T. T. (Org). *Teoria crítica em tempos pós modernos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, M. A. S. Reflexões Sobre as Aulas de Educação Física. *Kinesis*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 1986.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. On postmodernism and articulation: An interview. *Journal of Communication Inquiry*, n. 10, p. 40-56, jun. 1986.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INÁCIO, H. L. D. Lazer, Educação e Meio Ambiente: Uma Aventura em Construção. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2006.

INÁCIO, H. L. D.; MORAES, T. M.; SILVEIRA, A. B. Educação Física e Educação Ambiental: Refletindo Sobre a Formação e Atuação Docente. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013.

INTERNATIONAL ORIENTEERING FEDERATION. About Orienteering. Disponível em: <http://orienteering.org/about-orienteering/>. Acesso em: 18 maio 2016.

KANT, E. *Crítica da razão pura*. Rio de Janeiro: Acrópolis, 1996.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1994.

\_\_\_\_\_. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Movimento*, Porto Alegre, ano VI, n. 12, 2000.

\_\_\_\_\_. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica. 2014.

LEFF, E. *Diálogo de saberes, saberes locais e racionalidade ambiental na construção social da sustentabilidade*. São Paulo: Cortez Editora. 2009.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACHADO, I. S.; MELLO, E. M. Teatro para todos: da intenção curricular à ousadia interdisciplinar. IN: MENEZES, M. S.; FRANCISCO, D. A. (Org). *Reflexões sobre as práticas pedagógicas*, Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. *Motrivivência – Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, ano XVI, n. 22, p. 47-69, jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Aventura, Natureza e Nomadismo: reflexões sobre o lazer e a sociabilidade na vida contemporânea. IN: MARINHO, A.; UVINHA, R. R. (Org). *Lazer, Esporte e aventura: a natureza em foco*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

MARINHO, A.; INÁCIO, H. L. D. Educação Física, Meio Ambiente e Aventura: Um Percorso por Vias Instigantes. *Revista Brasileira de Ciência dos Esporte*. Campinas, v. 28, n. 3, p. 55-70, maio. 2007.

MELO, R. J. E. S. Desportos de Natureza: reflexões sobre a sua definição conceptual. *Exedra*, Coimbra, n. 2, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *A Natureza*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONBIOT, G. If children lose contact with nature they won't fight for it. *The Guardian*, Londres, 19 nov. 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Willis Harman House / Instituto Antakarana, 2008.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNIZ, L. M. Ecologia Política: o campo de estudos dos conflitos sócio-ambientais. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 6, n. 12, 2009.

NARODOWSKI, M. *Después de clase: desencantos de la escuela actua*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.



OLIVEIRA, M. L. C.; NEVES, R. H. C. L. Educação e sustentabilidade. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, v. 16, n. 109, 2013.

OLIVEIRA, P. S. Cultura solidária, feições lúdicas. IN: OLIVEIRA, P. S. *O Lúdico na Cultura Solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. São Paulo: Ipê, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da educação Básica: Educação Física*. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. Esportes Radicais de Aventura e Ação, conceitos, classificações e características. *Corpoconsciência*, Santo André, v. 12, n. 1, p. 37-55, 2008.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência da criança*. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIMENTEL, G. G. A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul./set. 2013.

PINTO, V. P. S.; ZACARIAS, R. Crise ambiental: adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54. 2010.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

POCIELLO, C. Os desafios da leveza: as práticas corporais em mutação. IN: SANT'ANNA, D. B. (Org). *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

POLLI, A. e SIGNORINI, T. A inserção da Educação Ambiental na Prática Pedagógica. *Ambiente & Educação*, Rio Grande. v. 17. n. 2, 2012.

RECHIA, S. Curitiba Cidade-Jardim: A Relação Entre Espaços Públicos e Natureza no Âmbito das Experiências do Lazer e do Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 89-107, maio. 2007.

ROMARIZ, J. K., GUIMARÃES, A. C. A.; MARINHO, A. Qualidade de vida relacionada à prática de atividade física de surfistas. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 477-485, jul./set. 2011.

SANTANA, W. C. Iniciação esportiva e algumas evidências de complexidade. *Simpósio de educação física e desportos do sul do Brasil*, v. 14, p. 176-180, 2002.

SANTOS, P. M.; MARINHO, A. Slackline e educação física: experiências do projeto de extensão “lazer e recreação”. *Licere*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, dez. 2014.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Education*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano a educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 263-290, out./dez. 2010.

TAHARA, A. K.; FILHO, S. C. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. *Arquivo de Ciências do Esporte*, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-21, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 3, p. 127-144. 2014.

UNESCO. *Rapport final Du groupe d' experts sur le Project 13: la perception de la Qualité du milieu le Programme sur l' home et la biosphere*. Paris, 1973.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES

| <b>AULA</b> | <b>CONTEÚDO</b>   |
|-------------|---|
| Aula 1      | Introdução às Práticas Corporais de Aventura                        |
| Aula 2      | Corrida de orientação: orientação em sala                           |
| Aula 3      | Corrida de orientação: mapas  |
| Aula 4      | Corrida de orientação: bússola                                      |
| Aula 5      | Corrida de orientação: caça ao tesouro                              |
| Aula 6      | Corrida de orientação: orientação na quadra                         |
| Aula 7      | Corrida de orientação: teoria das regras                            |
| Aula 8      | Corrida de orientação: atividade prática                            |
| Aula 9      | <i>Slackline</i> : atividade prática                                |
| Aula 10     | <i>Slackline</i> : atividade prática                                |
| Aula 11     | <i>Slackline</i> : atividade prática                                |
| Aula 12     | Arvorismo: atividade prática  |
| Aula 13     | Arvorismo: atividade prática  |
| Aula 14     | <i>Parkour</i> : atividade prática                                  |
| Aula 15     | Skate: atividade prática  |
| Aula 16     | Aula de campo: <i>slackline</i> , arvorismo e corrida de orientação |

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



## QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

**01) Para você, o que são as Práticas Corporais de Aventura?**

---

---

---

---

---

---

---

**02) Quais são as Práticas Corporais de Aventura que você conhece?**

---

---

---

---

---

---

---

**03) Você realiza ou já realizou alguma Prática Corporal de Aventura?**

(   ) SIM   (   ) NÃO

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

**04) Você já realizou alguma Prática Corporal de Aventura na escola?**

(   ) SIM   (   ) NÃO

**Quais?** \_\_\_\_\_

---

---

**05) O que você mais gosta nas Práticas Corporais de Aventura que realiza ou realizou?**

---

---

---

---

---

---

**06) Para você, o que é Meio Ambiente?**

---

---

---

---

---

---

**07) Para você, por que devemos conservar o Meio Ambiente?**

---

---

---

---

---

---

### APÊNDICE 3 - MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO



## DIÁRIO DE CAMPO

**Pesquisador:** Dilvano Leder de França

**Local de Observação:** E.M. Profº Herley Mehl

|   |                  |
|---|------------------|
| Data:                /                / | Nº da Aula:      |
| Tema:                                   | Nº de Alunos:    |
| Início da Aula:                         | Término da Aula: |

### Descrição da Aula:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

**Descrição das Observações:**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



## APÊNDICE 4 - MODELO PARA RELATO SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

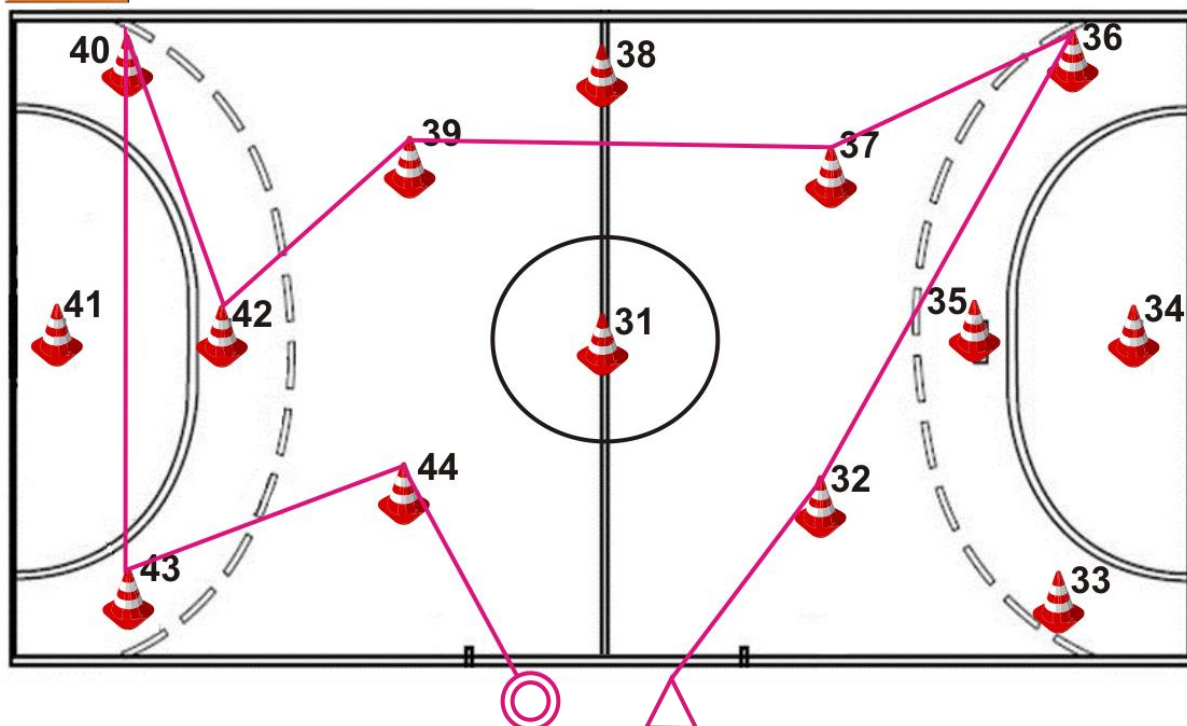


## RELATO ESCRITO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

**Relate o que você aprendeu vivenciando as Práticas Corporais de Aventura nas Aulas de Educação Física:**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

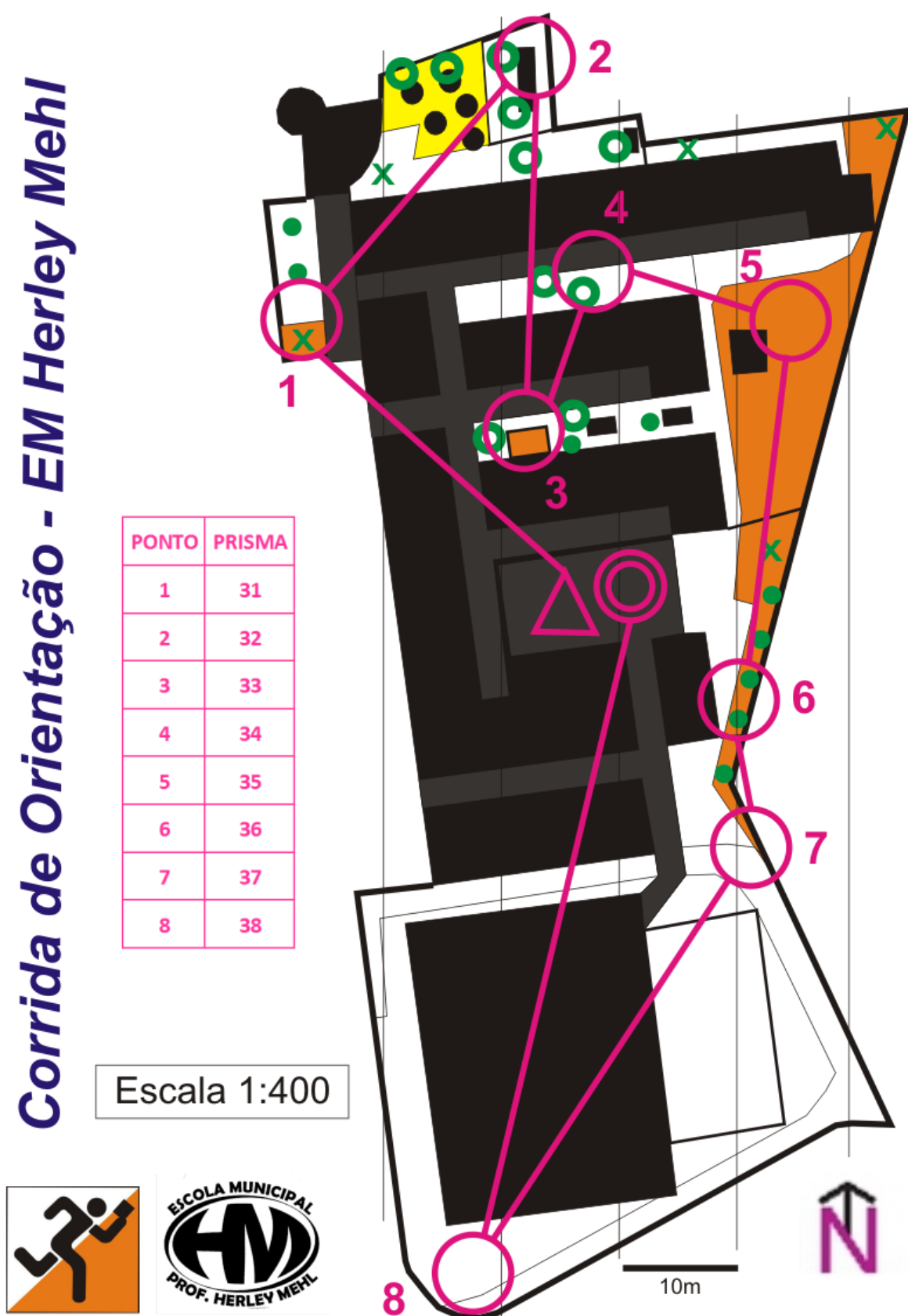
## APÊNDICE 5 - MAPA DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA QUADRA

**CORRIDA DE ORIENTAÇÃO - QUADRA 1**

## APÊNDICE 6 - PRISMAS



## APÊNDICE 7 - MAPA DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA



|   |                   |
|---|-------------------|
|    | Partida           |
|    | Trajeto           |
|    | Ponto de controle |
|    | Chegada           |
|    | Norte             |
|    | Construção        |
|   | Terreno limpo     |
|  | Gramma ou terra   |
|  | Mato leve         |
|  | Mato fechado      |
|  | Areia             |
|  | Muro              |
|  | Árvore            |
|  | Árvore pequena    |
|  | Tronco            |
|  | Rio               |

## APÊNDICE 8 - CARIMBOS E CARTÃO DE CONTROLE



| CARTÃO DE CONTROLE |         |
|--------------------|---------|
| EQUIPE 1 - AMARELA |         |
| PRISMA             | CARIMBO |
| 31                 |         |
| 32                 |         |
| 33                 |         |
| 34                 |         |
| 35                 |         |
| 36                 |         |
| 37                 |         |
| 38                 |         |

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Dilvano Leder de França, aluno de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná e Soraya Corrêa Domingues, professora de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná estamos convidando SEU FILHO, aluno do ciclo II do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Herley Mehl a participar de um estudo intitulado Possibilidades e Desafios na Inclusão dos Esportes de Aventura nas Aulas de Educação Física no Ciclo II do Ensino Fundamental.

O projeto de pesquisa se justifica em primeiro lugar, pela escassez de artigos que tratam especificamente dos esportes de aventura na escola, pois, encontramos várias pesquisas que falam sobre os esportes de aventura, entretanto, poucos que retratam dessas modalidades na escola, por meio das aulas de Educação Física, necessitando um aprofundamento sobre esta temática, em ascensão no contexto escolar.

É importante e necessário a discussão sobre as questões ambientais na escola, pensando numa educação que contemple a discussão de diversas temáticas em várias disciplinas de maneira interdisciplinar, dando novos rumos para a Educação Física escolar, que contemple as várias manifestações culturais e esportivas, investindo nas práticas da Educação Física como subsídios para uma educação crítica a respeito dos benefícios dos esportes de aventura, quanto ao lazer e qualidade de vida, proporcionando a integração e valorização dos espaços por meio da relação ser humano e meio ambiente.

Esta pesquisa vem atender a necessidade de explorar as possibilidades e desafios na inclusão dos esportes de aventura nas aulas de Educação Física, subsidiando a reflexão dos demais profissionais que venham a trabalhar com este conteúdo.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as possibilidades e os desafios deparados no processo de inclusão e aplicação dos esportes de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ciclo II do ensino fundamental.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de atividades que envolvem as modalidades de corrida de orientação, *slackline* e arvorismo.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 1384/383  
na data de 06/01/2016

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 1384383  
na data de 06/01/2016

A primeira modalidade será a corrida de orientação. Este esporte será adaptado em suas regras para atender e se adequar as capacidades e conhecimentos pré-requeridos para a realização. A corrida de orientação consiste em realizar um percurso, passando pelos pontos pré determinados e identificados num mapa, no menor tempo possível. Num primeiro momento será trabalhado a geolocalização em sala e na escola, por meio de mapas da sala e confecção de mapas da escola. Estes mapas serão utilizados para realização de um caça ao tesouro. No decorrer da sequência didática será desenvolvido a corrida de orientação em espaço reduzido, para melhor compreensão da dinâmica da atividade, sendo utilizado a quadra como campo da modalidade e cones numerados como referência dos pontos de controle. A partir de então será realizado a prática da modalidade por completa, utilizando dos principais espaços da escola, devendo passar pelos prismas com auxílio de um mapa. Esta atividade final será realizada em equipes com 5 alunos.

A segunda modalidade desenvolvida será o *slackline*. Atividade que consiste basicamente em andar uma fita ligada a dois pontos fixos, como, uma corda bamba. A iniciação a esta modalidade se dará em duplas, segurando na mão do participante. Assim que os alunos se sentirem mais seguros, serão estimulados a realizarem os movimentos soltando aos poucos da mão do parceiro.

Por fim, o arvorismo. Esta modalidade será aplicada em espaços alternativos na escola, utilizando de colunas da quadra e árvores nos pátios do ambiente escolar. Utilizando de cordas para a travessia de um ponto a outro.

c) Para tanto você deverá comparecer na Escola Municipal Professor Herley Mehl para a participação das aulas, o que levará aproximadamente doze semanas.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a fadiga, cansaço e sede.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a queda de baixa altura.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa é o suprimento na escassez de artigos que tratam especificamente dos esportes de aventura na escola.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



g) Os pesquisadores Dilvano Leder de França e Soraya Corrêa Domingues responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Escola Municipal Professor Herley Mehl, na Rua Saturnino Arruda dos Santos, 80 - Pilarzinho, Curitiba - PR, no horário das 13h20 às 17h20, no e-mail dihlleder@yahoo.com.br, ou pelo telefone, (41) 3338-1097 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, pesquisador, orientador e direção da escola. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Você terá a garantia de que problemas como acidentes e machucados decorrentes do estudo serão tratados na Escola Municipal Herley Mehl pela Eco Salva.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 1384383  
na data de 02/01/2016

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

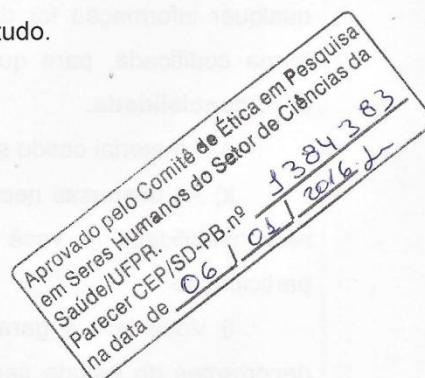
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum dos problemas.  
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015



\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável Legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

## ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES DIANTE ÀS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Dilvano Leder de França

**Área Temática:**

**Versão:** 6

**CAAE:** 47933115.8.0000.0102

**Instituição Proponente:** PPGE:Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.463.579

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de pesquisa de Mestrado Profissional, do Programa de pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino" intitulada "Possibilidades e desafios na inclusão dos esportes de aventura nas aulas de educação física no ciclo II do ensino fundamental", desenvolvida por Dilvano Leder de França e orientada pela professora dra. Soraya Corrêa Domingues.

A pesquisa será aplicada numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, Escola Municipal Professor Herley Mehl, situada no bairro Pilarzinho

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo principal da pesquisa é investigar as possibilidades e os desafios apresentados no processo de inclusão e aplicação dos esportes de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ciclo II do ensino fundamental.

**Específicos:**

Investigar na literatura as contribuições dos esportes de aventura na formação dos alunos do ensino fundamental;

Investigar na literatura os aspectos de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física relacionando com os saberes necessários para o ensino dos esportes de aventura na escola;

Analisar como é abordado o conteúdo esportes de aventura nos documentos que regem o

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.579

ensinoda Educação Física no ensino fundamental da rede municipal de Curitiba.

Desenvolver os esportes de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ciclo II do ensino fundamental uma escola da rede municipal de Curitiba, investigando as possibilidades e os desafios didáticos, metodológicos, estruturais e pedagógicos durante o processo de inclusão e aplicação dessas modalidades;

Analisar o processo de sensibilização e reflexão dos alunos em relação a importância do respeito à natureza e a sua importância à vida humana, assim como, o valor da cooperação e colaboração em relação ao outro por meio da prática de esportes de aventura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Durante a aplicação das atividades existe o risco relacionado à prática da atividade física, como, fadiga e cansaço, ou algum tipo de ferimento devido algum acidente durante a realização de alguma prática corporal. Medidas de minimização: "Para diminuir qualquer risco de acidentes serão tomadas todas as medidas de segurança e orientações técnicas para a realização das atividades propostas, além do auxílio do professor para a realização das atividades.

Serão utilizados materiais adequados e inspecionados para a realização da prática das atividades propostas.

Os locais onde as atividades serão realizadas passarão por uma inspeção afim de verificar qualquer detalhe que possa trazer riscos na execução das atividades.

Qualquer outra medida de segurança será adotada durante o processo caso seja verificado a necessidade."

**Benefícios:**

Esta pesquisa traz como benefício o suprimento na escassez de artigos de tratam especificamente dos esportes de aventura na escola (...)Esta pesquisa vem atender a necessidade de explorar as possibilidades e desafios na inclusão dos esportes de aventura nas aulas de educação física, subsidiando a reflexão dos demais profissionais que venham a trabalhar com este conteúdo."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa envolve a análise de bibliografia sobre os principais autores que pesquisam a temática dos esportes de aventura, educação física escolar e educação ambiental nos últimos anos, dialogando com outras pesquisas realizadas sobre esportes de aventura, afim de, comparar os dados coletados, verificando as possibilidades e dificuldades encontradas em seu trabalho, analisando as contribuições no desenvolvimento educacional dos estudantes, e justificando a sua

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.579

inclusão nas aulas de Educação Física. As aulas pesquisadas para a coleta de dados acontecerão nas aulas da disciplina de Educação Física (duas aulas semanais), nas turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, visando a prática corporal das atividades de Esportes de Aventura através das modalidades de corrida de orientação, slackline e arvorismo, totalizando 16 aulas em cada turma. 80 aulas totalizado em 5 turmas num período de 8 semanas, de acordo com o planejamento da disciplina. As modalidades escolhidas para aplicação prática nas aulas de educação física foram selecionadas de acordo com a afinidade e conhecimentos técnico do pesquisador participante, de acordo com as experiências das atividades em aulas anteriores. Outro aspecto relevante na escolha das modalidades foi a viabilidade estrutural e material para a realização das atividades, levando em conta os espaços físicos da escola. As atividades aplicadas durante as aulas serão descritas brevemente a seguir:

A primeira modalidade a ser explorada será a Corrida de orientação. Este esporte será adaptado em suas regras para atender e se adequar as capacidades e conhecimentos pré-requeridos para a realização dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem ocorrerá numa sequência pedagógica partindo do micro para o macro em relação aos aspectos de dimensão da prática. A corrida de orientação consiste em realizar um percurso, passando pelos pontos pré determinados identificados num mapa, no menor tempo possível. Num primeiro momento será trabalhado a geolocalização em sala e na escola, através de mapas da sala e confecção de mapas da escola pelos alunos. Estes mapas serão utilizados para realização de um caça ao tesouro. No decorrer da sequência didática será desenvolvido a corrida de orientação em espaço reduzido, para melhor compreensão da dinâmica da atividade, sendo utilizado da quadra como campo da modalidade e cones numerados como referência dos pontos de controle. A partir de então será realizado a prática da modalidade por completa, utilizando dos principais espaços da escola, devendo passar pelos prismas com auxílio do mapa. Esta atividade final será realizada em equipes de 5 alunos.

A segunda modalidade desenvolvida será o slackline. Atividade que consiste basicamente em andar uma fita ligada a dois pontos fixos, como, uma corda bamba. A iniciação a esta modalidade se dará em duplas, segurando na mão do participante. Assim que os alunos se sentirem mais seguros, serão estimulados a realizarem os movimentos soltando aos poucos da mão do parceiro.

Por fim, o arvorismo. Esta modalidade será aplicada em espaços alternativos na escola, utilizando de colunas da quadra e árvores nos pátios do ambiente escolar. Utilizando de cordas para a travessia de um ponto a outro. Na última semana de atividades de aventura, haverá uma aula decampo, com uma das turmas de 5º ano em um parque próximo da escola, para a realização das

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.463.579

atividades de slackline, arvorismo e corrida de orientação, afim de, realizar as atividades já vivenciadas na escola, porém, neste momento com o propósito da experimentação dessas práticas em contato e integração com um ambiente.

Os dados serão coletados através de revisão de bibliográfica, análise de documentos, observação participante, observação sistemática e entrevista semiaberta com professores regentes das turmas envolvidas, relatados em diário de campo, registrando as atividades, assim como os relatos dos participantes. Também serão transcritos os depoimentos dos envolvidos no processo, que por ventura se posicionem de forma voluntária quanto as atividades práticas realizadas, observando as sensações proporcionadas pelas aulas.

**Critério de Inclusão:**

Alunos de 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Curitiba.

Serão selecionados todos os alunos que estão regularmente matriculados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental.

As turmas são compostas de alunos entre 9 e 12 anos, em torno de 30 alunos. As turmas são compostas de alunos entre 9 e 12 anos, em torno de 30 alunos cada turma, metade de cada gêneros.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos apresentados, inclusive a declaração final da coparticipante

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista o decorrer do processo de aprovação pelo comitê, o pesquisador solicita emenda indicando adequação no número de participantes (31) e um novo cronograma de atividades (aplicação das atividades práticas - 13/03/2016 - 2/05/2016 e análise de dados 18/04 - 24/06/2016). Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.463.579

Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo  | Postagem               | Autor                      | Situação |
|---|--|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_667677E1.pdf                                | 24/02/2016<br>17:47:09 |                            | Aceito   |
| Outros  | CARTA_DE_SOLICITACAO_DA_EMEN<br>DA.docx                            | 24/02/2016<br>17:46:35 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Resposta_do_pesquisador_4.docx                                     | 22/12/2015<br>11:53:25 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | declaracao_final_da_coparticipante.pdf                             | 22/12/2015<br>11:52:42 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR<br>E_E_ESCLARECIDO_REVISADO_2.do<br>cx | 09/11/2015<br>21:56:06 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Assentimento_Livre_e_Escla<br>recido_Revisado.docx        | 09/11/2015<br>21:55:50 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Outros  | Resposta_do_pesquisador_3.docx                                     | 09/11/2015<br>21:55:31 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Outros  | Resposta_do_pesquisador_2.docx                                     | 19/10/2015<br>18:59:14 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Assentimento_Livre_e_Escla<br>recido.docx                 | 19/10/2015<br>18:55:56 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR<br>E_E_ESCLARECIDO_REVISADO.docx       | 19/10/2015<br>18:55:16 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Outros  | Resposta_do_pesquisador.docx                                       | 05/09/2015<br>16:45:39 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DETALHADO_REVISADO.d<br>ocx                                | 05/09/2015<br>16:44:28 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR<br>E_E_ESCLARECIDO.docx                | 05/09/2015<br>14:58:39 | Dilvano Leder de<br>França | Aceito   |
| Folha de Rosto  | FOLHA DE ROSTO.pdf   | 28/07/2015<br>16:49:40 |                            | Aceito   |

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.463.579

|  |   |                        |  |        |
|--|---|------------------------|--|--------|
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | PROJETO DETALHADO.docx  | 27/07/2015<br>23:07:17 |  | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | 12 Dispensa do termo de<br>consentimento.pdf                          | 23/07/2015<br>00:09:24 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | 11 Termo de compromisso para início da<br>pesquisa.pdf                | 23/07/2015<br>00:07:35 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | 10 Declaração de uso específico de<br>material e dados coletados.pdf  | 23/07/2015<br>00:05:47 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | 09 Declaração de tornar público os<br>resultados.pdf                  | 23/07/2015<br>00:03:58 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | 08 Termo de confidencialidade.pdf                                     | 22/07/2015<br>23:59:17 |  | Aceito |
| Outros   | 02 Ofício encaminhando ata de<br>aprovação.pdf                        | 22/07/2015<br>23:55:22 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura                   | 07 Concordância da instituição co-<br>participante EM Herley Mehl.pdf | 22/07/2015<br>23:54:02 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura                   | 06 Concordância da instituição co-<br>participante SME.pdf            | 22/07/2015<br>23:50:39 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | 05 Declaração de concordância do<br>orientador.pdf                    | 22/07/2015<br>23:48:14 |  | Aceito |
| Outros   | 04 Análise de mérito.pdf  | 22/07/2015<br>23:46:07 |  | Aceito |
| Outros   | 03 Ata de aprovação do projeto.pdf                                    | 22/07/2015<br>23:44:53 |  | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | 01 Ofício do pesquisador encaminhando<br>o projeto ao CEP.pdf         | 22/07/2015<br>23:42:19 |  | Aceito |
| Outros   | 00 Check list.pdf   | 22/07/2015<br>23:39:10 |  | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 23 de Março de 2016

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.579

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



Curitiba, 28 de maio de 2015.

### AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisador **Dilvano Leder de França**, aluno do curso de Mestrado Profissional da UFPR, orientado pela professora Dra. Soraya Corrêa Domingues, está autorizado a realizar pesquisa **sobre “POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DOS ESPORTES DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL”**.

O objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar as possibilidades e os desafios deparados no processo de inclusão e aplicação dos esportes de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ciclo II do ensino fundamental.

Os objetivos específicos são:

- Investigar na literatura as contribuições dos esportes de aventura na formação dos alunos do ensino fundamental;
- Investigar na literatura os aspectos de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física relacionando com os saberes necessários para o ensino dos esportes de aventura na escola;
- Analisar como é abordado o conteúdo esportes de aventura nos documentos que regem o ensino da Educação Física no ensino fundamental da rede municipal de Curitiba.
- Desenvolver os esportes de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ciclo II do ensino fundamental uma escola da rede municipal de Curitiba, investigando as possibilidades e os desafios didáticos, metodológicos, estruturais e pedagógicos durante o processo de inclusão e aplicação dessas modalidades;





CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

- Analisar o processo de sensibilização e reflexão dos alunos em relação a importância do respeito à natureza e a sua importância à vida humana, assim como, o valor da cooperação e colaboração em relação ao outro por meio da prática de esportes de aventura.

O pesquisador pretende coletar dados referentes ao tema de estudo com estudantes do 4ª e 5ª anos da Escola Municipal Herley Mehl.

Para participação dos estudantes na pesquisa será necessária autorização de participação e livre consentimento por parte dos pais ou responsáveis, em caso de filmagens ou fotografias também será necessária autorização de uso e cessão de imagens específica para essa pesquisa.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção da escola.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar uma cópia dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Andresa Cristina Pisa  
Gerente Pedagógica  
Departamento de Ensino Fundamental

Andresa Cristina Pisa  
Mat. 53315  
Gerente Pedagógica

## ANEXO 4 - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
**ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERLEY MEHL – EIEF**  
Rua Saturnino Arruda dos Santos, nº 80 – Pilarzinho – Curitiba/PR  
Telefone: (41) 3338-4311 – Email: emherleymehl@sme.curitiba.pr.gov.br  
Site escola: www.cidadedoconhecimento.org.br/escola/herleymehl

Curitiba, 02 de junho de 2015

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Escola Municipal Herley Mehl, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DOS ESPORTES DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL sob a responsabilidade de Dilvano Leder de Fança, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em novembro de 2015.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos do ciclo II do ensino fundamental bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012(CNS) e complementares.

Sendo o que se nos apresenta para o momento, enviamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

*Maude Angela Sardi Ono*

Maude Angela Sardi Ono  
Diretora  
DECRETO 1388/2014

Maude Angela Sardi Ono - Diretora

